

# LUOKANOPETTAJIEN ASEENTEET JA VALMIUDET VARHENNETTUUN KIELTEN OPETUKSEEN

PRO GRADU -TUTKIELMA

Fiia Impilä

Pauliina Heilä

Kasvatustiede

Rauman opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Maaliskuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin  
OriginalityCheck- järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

HEILÄ, PAULIINA

IMPILÄ, FIIA-REBECCA

Luokanopettajien asenteet ja valmiudet varhennettuun kielten opetukseen

Pro gradu -tutkielma 55 s. + liite

Kasvatustiede

Maaliskuu 2020

---

Tässä Pro gradu -tutkimuksessa analysoitiin luokanopettajien asenteita ja valmiuksia varhennettuun kieltenopetukseen. Lisäksi kartoitettiin opettajien motivaatiota opettaa A1-kieltä ensimmäiseltä luokalta alkaen ja varhennetun kieltenopetuksen toteuttamiseen saatuja resursseja. Koska on näyttöä, että opettajan omat asenteet ja aikaisemmat henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat toteutuneen opetuksen laatuun (Hildén & Salo 2011), haluttiin selvittää, millaisia asenteita ja valmiuksia kentällä toimivilla luokanopettajilla on toteuttaa kieltenopetusta varhennetusti.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kyselyyn vastasi 33 luokanopettajaa. Kyselyssä oli niin avoimia kuin suljettujakin kysymyksiä, joilla selvitettiin opettajien asenteita ja valmiuksia varhennettuun kielten opetukseen. Tutkimuskysymyksiin vastattiin käyttäen sisällönanalyysia ja kvantitatiivista, kuvailevaa tutkimusotetta.

Tulokset osoittivat, että luokanopettajien asenteet olivat pääosin myönteisiä varhennettua kieltenopetusta kohtaan ja motivaatio opettaa vierasta kieltä oli korkea jo 1. luokasta alkaen. Vaikka vain alle puolelle vastanneista opettajista oli tarjottu täydennyskoulutusta varhennetun kielten opetuksen toteuttamiseksi, kokivat opettajat valmiutensa opettaa kieltä varhennetusti yleisesti ottaen hyviksi. Tutkimuksemme aihe on ajankohtainen, koska A1-kielen opetuksen varhentaminen astui voimaan syksyllä 2019, eikä aiheesta ole vielä tehty juurikaan tutkimuksia. Tulokset lisäävät tietoa kentällä toimivien luokanopettajien suhtautumisesta A1-kielen uudistukseen ja nostavat esiin mahdollisia kehityskohtia varhennetun kieltenopetuksen toteuttamiseen.

Avainsanat: varhennettu kieltenopetus, asenteet, valmiudet, luokanopettaja

## SISÄLLYS

<i>1 JOHDANTO</i> .....	4
<i>2 VARHENNETTU KIELTENOPETUS</i> .....	7
2.1 Kielten opetus ennen ja nyt .....	7
2.2 Varhennetun kieltenopetuksen opetussuunnitelma .....	9
2.2.1 Opetuksen sisällöt ja tavoitteet opetussuunnitelmassa .....	9
2.2.2 Oppimäärä, rahoitus ja täydennyskoulutus .....	11
<i>3 VIERAAN KIELEN OPETTAMINEN JA OPPIMINEN</i> .....	13
3.1 Kielen opettaminen .....	14
3.1.1 Opettajan kielitietovaatimukset .....	14
3.1.2 Opettajien asenteet kielten opettamiseen .....	16
3.2 Kielen oppiminen .....	18
3.2.1 Lasten kielelliset valmiudet .....	20
3.2.2 Opettajan vaikutus kielten oppimiseen .....	22
<i>4 TUTKIMUSONGELMAT</i> .....	25
<i>5 TUTKIMUSMENETELMÄT</i> .....	26
5.1 Tutkimukseen osallistuneet opettajat .....	27
5.2 Opettajakysely .....	28
<i>6 TULOKSET</i> .....	31
6.1 Opettajien motivaatio ja asenteet opettaa kieltä varhennetusti .....	35
6.2 Opettajien valmiudet opettaa kieltä varhennetusti .....	37
<i>7 POHDINTA</i> .....	46
7.1 Tutkimuksen johtopäätökset .....	46
7.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	48
<i>LÄHTEET</i> .....	50
<i>LIITE</i> .....	56

# 1 JOHDANTO

Kielen ymmärtämisen ja tuottamisen merkitys kasvaa yhteiskunnassamme. Yhä useampi lapsi, nuori ja aikuinen käyttää oman äidinkieltensä lisäksi päivittäin jotain muuta kieltä niin kouluissa, töissä kuin vapaa-ajallaankin. Syitä eri kielten käytön kasvuun on monia, joista esimerkkeinä voidaan mainita muun muassa teknologisoituminen ja yhteiskunnan kansainvälistyminen (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Monikielisessä ja globalisoituvassa yhteiskunnassa kielten oppiminen rikastuttaa koulutusta ja kielten opiskelun tulisi alkaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa (Keaveney & Lundberg 2017).

Yhteiskunnan kehittyessä ja monikulttuurisuuden lisääntyessä on tärkeää, että peruskoulu antaa lapsille parhaat mahdolliset valmiudet kielten oppimiselle. Vuoden 2015 hallituksen strategisessa ohjelmassa Suomen pääministeri Juha Sipilä totesi, että kouluihin tullaan lisäämään kielten opiskelua ja heti peruskoulun ensimmäiseltä luokalta lähtien oppilaat aloittavat vieraaseen kieleen tutustumisen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön sivuilla varhennetusta kielenopetuksesta sanotaan seuraavaa: ”Ensimmäisen vieraan kielen eli A1-kielen opiskelu alkaa tulevaisuudessa jo viimeistään peruskoulun ensimmäisen vuoden keväällä. Muutos koskee kaikkia ensi vuonna koulunsa aloittavia ekaluokkalaisia. Valtioneuvosto antoi 20.9.2019 istunnossaan asiaa koskevat asetusmuutokset. Päätös perustuu hallituksen kehysriihen linjaukseen, jossa muutokseen varattiin tarvittavat määrärahat.” A1-kieltä tullaan opettamaan kaksi vuosiviikkotuntia eli 76 oppituntia vuosiluokilla 1–2. Aikaisemmin A1-kielen opiskelu on alkanut vasta peruskoulun 3. vuosiluokalla. Kuvaukset A1-kielen oppiaineen tehtävistä, tavoitteista ja tavoitteisiin liittyvistä keskeisistä sisältöalueista vuosiluokille 1 ja 2 valmistellaan vuosien 2018 ja 2019 aikana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan A1-kielen opiskelua päätettiin aikaistaa, kun hallitus kelpuutti uuden talouden suunnitelman vuosille 2019–2022. Kielten opetuksen varhentamisella halutaan hyödyntää oppilaiden kielellistä herkkyyttä ja samalla ehkäistä epätasa-arvoa kielten opiskelussa. Tavoitteena on myös tukea oppilaiden

kielitaitojen paranemista ja kasvattaa heitä kulttuuriseen kielitietoisuuteen. Opetuksessa tulee erityisesti ottaa huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat kielen opiskeluun ja antaa heille tukitoimia tarvittaessa. Kielen opetus alkaa kaikilla vuonna 2019 koulunsa aloittavilla oppilailla ensimmäisestä luokasta lähtien joko syksyllä tai viimeistään kevätlukukaudella 2020. A1-kielen opetukseen kuuluu siirtymäsäännös, joka tarkoittaa sitä, että varhennettu kieltenopetus aloitetaan porrastetusti. Ensin aloitetaan ensimmäisen vuosiluokan opetus, jonka jälkeen se laajenee toiselle vuosiluokalle vuosien 2020–2021 aikana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Peruskoulun uudistamisen kärkihankkeisiin kuuluvat opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämät erilaiset kielten opetuksen järjestämisen kokeilut. Kokeiluilla monipuolistetaan kielitarjontaa sekä pyritään aloittamaan kielten opiskelu aikaisemmin kuin ennen. Tavoitteena on kannustaa oppilaita valitsemaan ja opiskelemaan kieliä riippumatta oppijan sosioekonomisesta asemasta, etnisestä taustasta tai sukupuolesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Apurahoja on annettu projekteille, jotka varhentavat ja kehittävät A1- ja A2-kielen opetusta. Lisäksi opetuksen järjestäjiä tuetaan antamalla uusia ideoita opettaa kieltä varhennetusti. Oppiminen ja opetus tahdotaan monipuolistaa kasvatukselliseksi kokonaisuudeksi. Opetussuunnitelmassa kielten opetus on osa kielitietoisuutta ja -kasvatusta. Varhentamiseen on myönnetty vuonna 2017 yli neljä miljoonaa euroa. Opetuksen järjestäjiä on ollut mukana 96. (Nygqvist & Rintala 2018.)

Koska varhennettu kieltenopetus on kohtalaisen uusi muutos Suomen peruskouluissa, on aiheesta vielä rajallisesti tutkimuksia. Huhta ja Leontjev (2019) ovat toteuttaneet Opetushallituksen rahoittamana tutkimuksen, jossa selvitettiin kolmen eri ryhmän, 1., 2. ja 3. vuosiluokkalaisten, opettajien ja huoltajien suhtautumista varhennettuun kielten opiskeluun. Tämä tutkimus toimii pohjana myöhemmin muille varhennetun kieltenopetuksen tutkimuksille. Luotonen (2019) on puolestaan tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa vieraita kieliä alakoulussa. Luotonen on tutkimuksessaan huomionut kielten opetuksen uudistuksen tulevien luokanopettajien näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan jo kentällä toimivien luokanopettajien asenteita, motivaatiota ja valmiuksia opettaa A1-kieltä varhennetusti. Uudistuksen myötä varhennettu kieltenopetus tulee olemaan osa monen luokanopettajan toimenkuvaa, joten on tärkeää selvittää miten työelämässä toimivat opettajat suhtautuvat kielten opettamiseen varhennetusti. Luokanopettajan omat asenteet varhennettua kielten opetusta kohtaan voivat vaikuttaa merkittävästi myös toteutuneen opetuksen laatuun, joten luokanopettajien asenteita on tärkeää tutkia jo ennen uudistuksen voimaantuloa. Tärkeää on myös selvittää luokanopettajien valmiuksia opettaa kieltä varhennetusti, jotta voidaan taata korkeatasoinen kielten opetus. Lisäksi selvitetään luokanopettajien motivaatiota ja pohditaan asenteiden, motivaation ja valmiuksien välisiä yhteyksiä.

## 2 VARHENNEDTU KIELTENOPETUS

Huhdan ja Leontjevin (2019) tutkimuksessa analysoitiin 1. ja 2. vuosiluokilla kielten opetuksen aloittaneiden oppilaiden asenteita uuteen kieleen ja sen opiskeluun sekä tarkasteltiin oppilaiden kieltenkäyttöä vapaa-ajalla ja verrattiin saatuja tuloksia 3. vuosiluokalla alkaneeseen opetukseen. Tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden vieraan kielen käyttö lisääntyy vapaa-ajalla ja sanavarasto karttuu luokka-asteen kasvaessa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista suhtautui myönteisesti varhennettuun kieltenopetukseen, vaikka haasteena he kokivat oman koulutustaustan riittämättömyyden. Merkittävää oli myös se, että lähes 70 % tutkimukseen osallistuneiden 3. vuosiluokan oppilaiden huoltajista olisi toivonut, että omalle lapselle olisi tarjoutunut mahdollisuus aloittaa kielten opiskelu varhennetusti. Huoltajien näkemys varhennetusta kielten opetuksesta oli pääosin myönteinen.

Jo ennen varhennetun kielten opetuksen aloittamista vanhempia ja lapsia voidaan perehdyttää koulun tarjoamiin kieliin pitämällä kielisuihkuja esimerkiksi esiopetuksessa. Kieliin tutustutaan leikkien, laulaen ja liikkuen sekä aiheet valitaan yhdessä oppilaiden kanssa. (Opetushallitus 2019.) Kielisuihkulla tarkoitetaan lyhytaikaista kielelle altistumista ja sitä harjoitetaan yleensä 4 - 10 vuotiaiden kanssa. Tuokiot kestävät noin 30-60 minuuttia, jonka aikana opettaja pyrkii puhumaan ainoastaan vierasta kieltä. Kielisuihku on kieleen tutustumista, eikä sen päällimmäisenä ideana ole opettaa kieltä, vaan tutustuttaa lapsia eri kieliin ja valmistella sen oppimiseen. Opetus on pääasiassa opettajan ja lasten kommunikointia ja vuorovaikutusta. (Metsävainio 2013.)

### 2.1 Kielten opetus ennen ja nyt

Kielten opiskelu uudistui jo 1960-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä, jonka seurauksena A1-kielen opetus on aloitettu 3. vuosiluokalla ympäri Suomen pakollisena oppiaineena luoden koulutuksellista tasa-arvoa (Antila 2012). Kuitenkin vuonna 2016 Suomen kieltenopettajien liiton (2018) tekemän kartoituksen mukaan A1-kieltä opiskeli ensimmäisellä luokalla 13,7 % ja toisella luokalla 37,9 % oppilaista. Useimmiten A1-kielenä on englanti, jonka osuus on 3. vuosiluokan oppilasmäärästä 89,9 %. Toiseksi yleisin A1-kieli oli suomi ja tämän jälkeen saksa. Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksen myötä A1-kielen opetus alkaa jo ensimmäisellä vuosiluokalla

(Opetushallitus 2019). Vuoden 2016 peruskoulun tuntijakouudistuksen myötä B1- kielen eli toisen kaikille yhteisen kielen opiskelu aloitetaan jo 6. vuosiluokalla, jonka seurauksena alakoulun 6. luokan oppimäärään siirrettiin kaksi vuosiviikkotuntia yläkoulun B1-kielen kuuden vuosiviikkotunnin oppimäärästä. Vapaaehtoisen A2-kielen opiskelun valinnaisena aineena voi aloittaa aikaisintaan 3. vuosiluokalla ja vapaaehtoisen B2-kielen opiskelun voi aloittaa vasta yläkoulussa. (Perusopetusasetus 793/2018.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kielenopetus on oppilaiden kielitietoisuuteen kuljettamista ja osa kokonaisvaltaista kielikasvatusta. Koulu pyrkii herättämään oppilaiden mielenkiintoa eri kielten ja kulttuurien kunnioittamiseen. Opetussuunnitelman mukaan kielenopetuksessa tulisi käyttää mahdollisimman paljon erilaisia työtapoja sekä vaihtelevia aiheita ja ottaa samalla huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Eriyttäminen on oleellinen osa opetusta, sillä tällöin kaikki, jo entuudestaan kieltä osaavat oppilaat sekä kielissä vaikeuksia kokevat oppilaat voivat kaikki edistyä opiskeluissaan omaan tahtiinsa. Opetuksella halutaan parantaa oppilaiden luottamusta heidän kielellisiin taitoihinsa sekä mahdollistaa oppilaiden yhteydenpidon eri puolella maailmaa oleviin ihmisiin, mikä kehittää oppilaiden valmiuksia vaikuttaa kansainvälisessä maailmassa.

Ennen A1-kielen varhentamista Suomessa on ollut käytössä kielikylpyopetus ja CLIL-opetus. Kielikylpyopetuksessa kieltä opitaan luonteissa yhteyksissä ja arkipäiväisissä tilanteissa, joissa oppilas kehittää omaa kielitaitoaan. Kielikylpyopetuksen opettaja on yleensä opetettavan kielen natiivipuhuja eikä kieltä pyritä erikseen opettamaan, vaan kielitaidon uskotaan muodostuvan kieltä käyttäessä. Pää tavoitteena kielikylpyopetuksessa on kaksikielisyyden lisääminen, toisen kielen oppimisen kuitenkin häiritsemättä ensimmäisen kielen kehitystä. (Antila 2012.)

CLIL-opetuksessa (Content and Language Integrated Learning) tavoitteena on yhdistää vieraan kielen ja sisällön oppiminen. Oppiaineiden opetus tapahtuu vierasta kieltä käyttämällä. CLIL-opetuksen toteutus riippuu koulun omasta opetussuunnitelmasta ja opetuksessa saattaa olla eroja koulujen välillä. CLIL-opetus tukee sekä tehostaa tavallista kielenopetusta niin, että vierasta kieltä on mahdollista käyttää ja omaksua muun oppimisen yhteydessä. (Antila 2012.) CLIL-opetuksen vaikutuksia on tutkittu paljon ja niiden tulokset ovat olleet positiivisia. CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden uuden



vieraan kielen kehittyminen on todettu paremmaksi kuin normaalissa kielenopetuksessa opiskelevien oppilaiden. (Rauto 2003.)

## 2.2 Varhennetun kieltenopetuksen opetussuunnitelma

Opetushallitus teki syksyllä 2018 ja keväällä 2019 perusopetuksen opetussuunnitelman varhennetun kieltenopetuksen osalta. Opetussuunnitelma sisältää vakiintuneet esitykset oppiaineen tarkoituksesta, opetuksen tavoitteista sekä tavoitteisiin kuuluvista sisältöalueista luokille 1-2. Opetussuunnitelmassa huomioidaan se, että se on tarkoitettu kaikille oppilaille edistämällä tasavertaisia mahdollisuuksia kielten oppimisessa ja opiskelemisessä. (Opetushallitus 2018.)

Opetussuunnitelman perusteet julkaistiin 14.5.2019 ja ne tulevat voimaan 1.1.2020. Julkaisemisen jälkeen kunnat aloittavat lokaalien opetussuunnitelmien laatimisen ja niiden tulee olla valmiit ja hyväksytyt tammikuun loppuun mennessä. Opetussuunnitelman perusteissa on ensimmäistä kertaa saneltu, mitä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden tulee oppia kielten tunneilla sekä minkälaisia sisältöjä oppitunneilla tarkastellaan. Uutta opetussuunnitelmaa ovat päässeet laatimaan kieltenopetuksen asiantuntijat, tutkijat sekä opettajat. Projektin edetessä on kuultu eri sidosryhmiä, huoltajia sekä opettajia ja yliopistoja. Opetussuunnitelman luonnokseen pystyi vaikuttamaan kommentoimalla kyselyyn maaliskuussa 2019. (Opetushallitus 2019.)

### 2.2.1 Opetuksen sisällöt ja tavoitteet opetussuunnitelmassa

Toisessa kotimaisessa kielessä vuosiluokilla 1-2 opetuksen päätehtävänä on herättää oppilaiden myönteinen asenne ruotsin tai suomen kielen oppimiseen. Lisäksi halutaan vahvistaa oppilaiden minäpystyvyyttä kielten oppimiseen liittyen ja kannustaa käyttämään kielitaitoa rohkeasti. Opetuksen tavoitteena on saada oppilaat kiinnostumaan kielistä sekä tukea oppilaan havainnointikykyä ympäröivän maailman kielellisiä ja kulttuurisia virikkeitä hyödyntäen. Tavoitteena on antaa monipuolisia kokemuksia niin ruotsin tai suomen kielestä kuin ruotsin- tai suomen kielen kulttuureista. Kaksikieliset oppilaat vahvistavat taitojaan ruotsin tai suomen kielessä ja ruotsin- tai suomenkielisen kulttuurintuntemuksessa. (Opetushallitus 2019.)

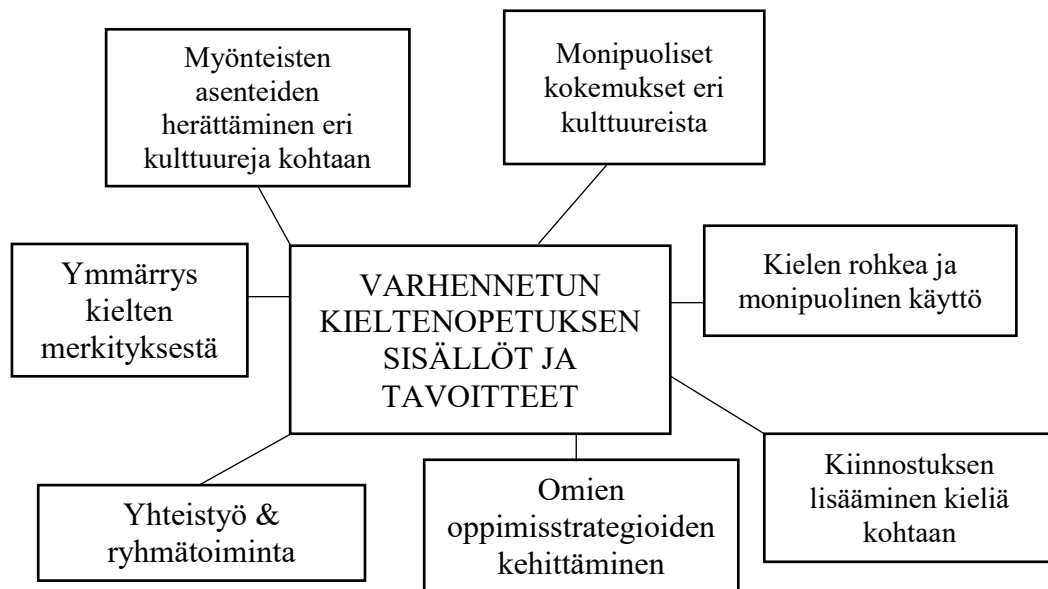
Vieraan kielen ja saamen kielen päätehtävänä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2019) on luoda oppilaille positiivinen asenne kielten oppimista kohtaan. Opetuksen tehtävänä on myös parantaa oppilaan uskoa omaan oppimiskykyynsä. Opetus kannustaa oppilaita käyttämään kieliä rohkeasti samalla lisäten oppilaiden kiinnostusta kieliä kohtaan. Ympäröivän maailman kielellisiä ja kulttuurisia virikkeitä opitaan havainnoimaan ja hyödyntämään. Vieraasta kielestä tai saamen kielestä sekä niiden kulttuureista saadaan vaihtelevia kokemuksia. (Opetushallitus 2019.)

Niin toisen kotimaisen kielen kuin vieraan kielen tai saamen kielen opetuksessa tärkeää on oppimisen ilo, vaihtelevia työtapoja ja toiminnallisuutta hyödyntäen. Opetuksessa harjoitellaan suullista vuorovaikutusta arkisissa tilanteissa ja opetuksen sisällöt suunnitellaan yhteistyössä oppilaiden kanssa. Tavoitteena on erilaisten aiheiden monipuolinen käsittely ja oppilaiden kiinnostuksen lisääminen suulliseen ja kirjoitettuun kieleen. Luku- ja kirjoitustaito eivät ole välttämättömiä opetuksen alussa, mutta oppilaan kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan pyritään vähitellen lisäämään. (Opetushallitus 2019.)

Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman (2019) mukaan kasvua kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen pyritään opetussuunnitelman mukaan tutustumalla siihen, mitä kieliä ja kulttuureita koulussa, sen lähiympäristössä ja Suomessa sekä Pohjoismaissa on. Oppilaan tulisi ymmärtää suomen ja ruotsin kielen asema kansalliskielinä sekä oppia erottamaan opiskelemaansa kieli muista kielistä. Oman kielitaustan sekä kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamista ohjataan arvostamaan. Mahdollisuudet yhteistyöhön muiden lasten kanssa ja ryhmätoiminta kehittävät oppilaiden kielenopiskelutaitoja. Kielenopiskelutaitoja pyritään parantamaan niin, että oppilas pystyy havainnoimaan kieltä ja kielenkäyttöä. Kielenopiskelutaitoihin kuuluu olennaisena osana eri kieltenoppimistapoihin tutustuminen, itselle sopivimpien oppimistapojen löytäminen sekä tavoitteiden asettelun harjoittelu kieliä opiskeltaessa.

Kehittyvän kielitaidon kannalta tärkeää on kannustaa oppilasta monipuoliseen kielenkäyttöön. Kieltä harjoitellaan käyttämään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Osana kehittyvää kielitaitoa harjoitellaan nonverbaalisten ja muiden keinojen avulla päättämään sanojen merkityksiä samalla kannustaen oppilasta oivalluksiin. Oppilasta

kannustetaan käyttämään kieltä tilanteen edellyttämällä tavalla. Tekstintulkinta- ja -tuottamistaitoja harjoitellaan oppilaille tutuissa, jokapäiväisissä tilanteissa helppoa sanastoa käyttäen. (Opetushallitus 2019.) Varhennetun kieltenopetuksen sisällöt ja tavoitteet on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Varhennetun kieltenopetuksen sisällöt ja tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

### 2.2.2 Oppimäärä, rahoitus ja täydennyskoulutus

Varhennetun kieltenopetuksen vuoksi oppilaiden peruskoulun minimituntimäärä kasvaa. A1-kieltä lisätään kaksi vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 1-2, joka kasvattaa oppivelvollisuuden sisältävää oppimäärää 24 vuosiviikkotuntiin. Lisäys ei vähennä muuta opetusta. Perusopetusasetusta (852/1998) on toimeenpanon jälkeen muutettu niin, että vuodesta 2020 lähtien ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla oppilaiden viikoittainen tuntimäärä lisääntyy yhdellä tunnilla. Muutosten myötä opetuksen järjestäjiä tuetaan valtionosuusrahoituksella. Määrärahalisäys on vuonna 2020 7,5 miljoonaa euroa ja vuonna 2021 se nousee vielä 4,5 miljoonaa euroa. Opintokokonaisuuteen kuuluu uudistuksen myötä ainakin yksi pitkän kielen oppimäärä eli A1-kielen oppimäärä. Kieli voi olla oppilaan toinen kotimainen kieli (ruotsi tai suomi) tai kokonaan uusi vieras kieli tai saame. Opetuksen järjestäjä saa päättää, mitä kieliä oppilaille annetaan valittavaksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018)

Opetus- ja kulttuuriministeriö jakaa 200 000 euron suuruisen määrärahan kohdennettavaksi varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutukseen. Tällä halutaan kehittää opetuksen järjestäjien pedagogista osaamista varhaisen kielen opettamisessa, parantaa täydennyskoulutuksen alueellisen saavutettavuuden toteutumista sekä tukea varsinkin niitä opetuksen järjestäjiä, jotka eivät ole olleet A1-kieltä koskevassa kärkihankkeessa. Opetushallitus järjestää Skype-neuvontaa ja ohjausta niille kunnille, jotka laativat varhennetun kieltenopetuksen paikallista opetussuunnitelmaa kevään ja kesän 2019 kuluessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

### 3 VIERAAN KIELEN OPETTAMINEN JA OPPIMINEN

Uuden kielen oppiminen ja opettaminen ovat aina monimuotoisia ilmiöitä. Termeillä vieras kieli ja toinen kieli tarkoitetaan eri maissa eri asioita ja ne määritellään maakohtaisesti. Toisella kielellä ei yleensä tarkoiteta sitä kieltä, joka opitaan seuraavana äidinkielen jälkeen, vaan sillä viitataan maan toiseen viralliseen kieleen tai muuhun maassa tai puhujan ympäristössä paljon käytettyyn kieleen. Suomessa toisia kieliä ovat ruotsi ja saame. Vieras kieli puolestaan viittaa sellaiseen kieleen, jolla ei ole puhujan kotimaassa virallista asemaa. Suomessa tällaisia vieraita kieliä ovat esimerkiksi englanti ja saksa. (Pietilä & Lintunen 2015.)

Kielten opettamiseen on vuosien varrella kehitetty paljon erilaisia työ- ja lähestymistapoja, menetelmiä sekä tekniikoita ja niitä on sovellettu eri aikakausina kielenoppijoihin. Tällä hetkellä pinnalla on sosiokulttuurinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppimista tapahtuu oppijoiden välisissä ainutkertaisissa tilanteissa ja opetuksen tulisi tukea tällaista tilanteista oppimista muun muassa myötäilemällä, tukemalla ja auttamalla oppimista. (Järvinen 2015.)

Nykykäsityksen mukaan kielen oppiminen on oma erityislaatuinen prosessinsa verrattuna muuhun oppimiseen ja kielen oppimista tapahtuu vaihtelevissa ympäristöissä. Oppimiseen vaikuttaa myös yksilöiden väliset erot. Välillä voi olla vaikeaa erottaa luonnonmukaista kielten omaksumista formaalista kielten oppimisesta. Tätä varten on kehitetty toisen kielen oppimisen tutkimuskenttä, joka keskittyy selvittämään sitä, miten kieliä opitaan sen jälkeen, kun ihminen on jo omaksunut äidinkieltensä. (Ortega 2009.)

Kielen opettamisen ja oppimisen yhteisenä tavoitteena voidaan pitää kielitaitoa, jonka avulla voidaan kommunikoida vieraalla kielellä niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Tämä edellyttää oppijalta riittäviä tietoja opiskeltavasta kielestä ja sen säännöistä, ymmärrystä kulttuurien välisistä eroista sekä ongelmanratkaisu- ja päättelykykyä. Euroopassa vieraan kielen opetuksen avuksi on luotu eurooppalainen viitekehys, jonka tarkoituksena on kuvata laajasti niitä tietoja ja taitoja, joita vieraan kielen oppijan tulisi oppia pystyäkseen käyttämään kieltä eri tilanteissa. (Euroopan neuvosto 2003.)

### 3.1 Kielen opettaminen

Kielen opettamista on alettu kutsuaan termillä kielikasvatus, koska halutaan korostaa vieraan kielen oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja merkitystä ihmisen elämässä. Kielikasvatus on luonteeltaan dialogista, sillä käyttämiämme ja kuulemiamme sanoja tärkeämpiä ovat niiden merkitykset. Kielikasvatuksen päämääränä on kielenoppijan sosiaalistuminen kieliyhteisöön sekä oppijan oman kielellisen identiteetin rakentaminen. Uuden kielen oppiminen laajentaa oppijan kulttuurista identiteettiä, sillä uuden kielen myötä hän tulee osaksi uutta yhteisöä. Kielikasvatuksella pyritään parantamaan oppilaan kulttuurien välistä toimintakykyä, laajentamalla oppilaan kulttuurikuvaa. (Hilden & Salo 2011.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoperustassa mainitaan kulttuurinen moninaisuus rikkautena. Opetuksen tulee muodostua ja muotoutua eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa sekä tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista. Opetus auttaa oppilaita kiinnostumaan muista kulttuureista opettaen samalla kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta. Opetus edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä luoden samalla pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. Opetus, joka tukee yhdessä oppimista yli kieli- ja kulttuurirajojen, luo edellytykset aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. (Opetushallitus 2014.)

#### 3.1.1 Opettajan kielitietovaatimukset

Suomessa luokanopettajien kelpoisuusvaatimukset kielitaitoon liittyen säädetään laissa. Opetushallituksen vuonna 2005 antaman määräyksen nro 25/011/2005 mukaan koulujen opetuskieli on joko suomi tai ruotsi, mutta se voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Osa opetuksesta on mahdollista toteuttaa myös muulla kuin edellä mainituilla oppilaiden omilla kielillä. Tällöin oppilaan mahdollisuus seurata opetusta ei saa kuitenkaan vaarantua. Suomessa perusopetusta antavalla opettajalla on oltava koulun opetuskielestä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito. Opettajan, joka opettaa muulla kuin koulun opetuskielellä, tulee hallita opetuksessa käyttämänsä kieli. Riittävän kielitaidon määritelmä on annettu Opetushallituksen vuonna 2005 antamassa määräyksessä. Opettajan kielitaito on riittävä, kun hän on suorittanut tason viisi mukaisen

kokeen ja tehnyt yliopistossa ainakin 80 opintopisteen laajuiset opetettavan kielen opinnot tai on suorittanut kelpoisuutensa ulkomailla. (Opetushallitus 2005.)

Luokanopettajan tutkintoon sisältyy pakollisia kieli- ja viestintäopintoja. Esimerkiksi Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa (2018–2020) luokanopettajan kandidaatin tutkinto-ohjelmaan kuuluu kieli- ja viestintäopintoja yhteensä kahdeksan opintopisteen verran. Ruotsin opiskeluun sisältyy suullisen taidon ja kirjallisen taidon kurssit, joista kertyy yhteensä kolme opintopistettä. Kirjallisen taidon kurssilla käydään läpi ruotsin kielen keskeisiä rakenteita ja käsitellään erilaisia opiskelun, työelämän ja pedagogisen alan aiheita tekstejä lukemalla ja kirjoittamalla. Suullisen taidon kurssilla käsitellään opiskeluun ja työelämään liittyviä viestintätilanteita pari- ja ryhmäharjoitusten sekä suullisten esitysten kautta. (TY 2019b; TY 2019c.) Suullisen taidon kurssilla englantia opiskellaan viiden opintopisteen verran. (TY 2019e) Kurssin sisällöt keskittyvät akateemisten tekstien lukemiseen ja kuuntelemiseen sekä akateemisen sanavaraston kartoittamiseen. Lisäksi harjoitellaan akateemisten tekstien kirjoittamista sekä suullisia taitoja. (TY 2019a; TY 2019d.) Luokanopettajan maisterin tutkinnon monialaisiin opintoihin Turun yliopistossa sisältyy lisäksi kahden opintopisteen kurssi ”Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen”. Kurssilla käydään läpi kielenopetuksen ja oppimisen tutkimuksia sekä periaatteita, monikielistä pedagogiikkaa sekä toisen ja vieraan kielen opettamisen menetelmiä. (TY 2019g; TY 2019f.)

Verrattaessa Turun yliopiston opetussuunnitelmaa esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaan (2017–2020), Jyväskylässä luokanopettajan tutkintoon kuuluu kieliopintoja vähemmän. Englannin kielen ja ruotsin kielen opintoja yhteensä on yhteensä kuusi opintopistettä, kun Turussa niitä on taas yhteensä kahdeksan opintopisteen verran. Ruotsin kielen opiskeluun sisältyy kirjallisen taidon ja suullisen taidon kurssit. Kursseilla perehdytään pedagogisen alan sanastoon ja teemoihin tekstejä lukemalla sekä harjoittelemalla arkipäivän viestintätilanteita suullisesti. (JYU 2019a; JYU 2019b.) Englannin kurssi keskittyy akateemiseen lukemiseen ja kommunikaatiotaitoihin harjaannuttaen sanastoa sekä akateemisen opiskelun taitoja. Kurssilla pyritään lisäämään opiskelijan luottamusta omiin englannin kielen taitoihinsa. (JYU 2019a; JYU 2019c.)

Luotonen (2019) on tutkinut Pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa vieraita kieliä alakoulussa, keskittyen erityisesti opettajaopiskelijoiden ruotsin ja englannin kielen taitoihin. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista vain 34 % koki ruotsin osalta kielitaitonsa hyväksi, kun taas englannin osalta 77 % vastaajista koki kielitaitonsa hyväksi, kiitettäväksi tai erinomaiseksi. Tutkimukseen osallistujista 67 % oli sitä mieltä, että oma kielitaito riittää melko tai erittäin hyvin ruotsin kielen opettamiseen ja englannin osalta 84 % osallistuneista oli tätä mieltä. Perusteluiksi vastaajat esittivät alakoulussa opetettavan kielen helppouden.

Vaikka tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijoilla oli teoriassa ymmärrystä kielenoppimisesta ja sen osa-alueista sekä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, ei tämä ymmärrys kuitenkaan ollut suoraan sovellettavissa omaan opetukseen, sillä teorian tiedon tuominen käytäntöön koettiin haasteelliseksi. Tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat kokivat, etteivät he olleet saaneet tarpeeksi ohjausta ja kokemusta kielenopettamisesta, eikä suurelle osalle vastaajista kielenopettaminen ollut kutsumus. Kieliä haluttiin opettaa, koska ne koettiin tärkeiksi, haluttiin pitää yllä ja kehittää omaa kielitaitoa. (Luotonen 2019.)

### 3.1.2 Opettajien asenteet kielen opettamiseen

Opettajan oma arvopohja, ihmiskäsitys sekä käsitykset oppimisesta, tiedoista ja kielestä muokkaavat hänen toimintatapojaan joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Opettajan omat arvot ja opetussuunnitelman perusteet muodostavat yhdessä pohjan opiskelulle, joten näiden kahden tulisi olla samassa linjassa toistensa kanssa. (Hildén & Salo 2011.) Perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohja rakentuu ihmisyydestä, sivistyksestä, tasa-arvosta ja demokratiasta sekä kulttuurien moninaisuuden näkemisestä rikkautena. Arvopohja rakentuu kestävän elämäntavan välttämättömyytenä. Oppilaille tulee olla oikeus hyvään opetukseen ja onnistumisen kokemuksiin koulussa. Näiden avulla rakentuu oppilaan identiteetti, ihmiskäsitys, maailmankuva ja -katsomus sekä käsitys omasta roolistaan yhteiskunnassa. (Opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Opetussuunnitelman toteutuksessa opettaja on keskeisessä roolissa tulkiten ja soveltaen arvomaailmansa sekä koulutuksensa pohjalta opetussuunnitelmassa olevia ohjeita sekä



velvoitteita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat opettajaa toimimaan tietyllä tavalla tavoitteiden saavuttamiseksi, jonka vuoksi opettajan täytyy kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Opettajan päätettävissä on, kuinka hän suhtautuu opetussuunnitelman uusiin teemoihin ja sisältöihin. Opettajan toimeenpanema opetussuunnitelma on hänen omakohtainen tulkintansa virallisesta opetussuunnitelmasta. Toteutunut opetussuunnitelma saattaa poiketa opettajan toimeenpanemasta opetussuunnitelmasta esimerkiksi oppilaiden oppimistuloksien takia. (Hildén & Salo, 2011.)

Hildénin ja Salon (2011) mukaan ei ole samantekevää, mitä opetussuunnitelmassa sanotaan, koska opettajan omat tulkinnat ovat keskeisessä asemassa siinä, miten opetussuunnitelma toteutuu. Opettajan omilla asenteilla ja aikaisemmilla kokemuksilla on huomattava vaikutus opetukseen. Opettajan omien kokemusten puute saattaa selittää hänen käyttämiensä kielten opetustyökalujen vähäisyyttä. Opettajan epävarmuus omasta opettajuudestaan tai kasvatustavoitteistaan voi johtaa etääntymiseen niin oppilaista, toisista opettajista kuin oppilaiden vanhemmista. Opettajan asenteeseen työtään, työyhteisöään sekä omaa opettajuuttaan kohtaan vaikuttaa se, miten hän suhtautuu omiin epävarmuuksiinsa. Epävarmuuksia saatetaan peittää korostamalla sääntöjen ja kurin merkitystä koulussa tai asennoitumalla opettajuuteen ja oppilaisiin kielteisellä tavalla.

Mercerin ja Kostoulasin (2018) mukaan opettajan motivaatio opettaa kieltä vaikuttaa huomattavasti toteutuneen opetuksen laatuun. Kielten opettajaksi hakeutuvat usein ne henkilöt, joilla on jo valmiiksi myönteinen kuva kielten oppimisesta ja opettamisesta esimerkiksi lapsuuden kokemustensa pohjalta. Kun opettajalla on halu opettaa kieltä, on hän motivoituneempi ja omistautuneempi asialleen, kuin opettaja, jota kielten opettaminen ei kiinnosta ollenkaan. Ne opettajat, jotka suhtautuvat positiivisesti kielten opettamiseen, nauttivat enemmän työstään sekä suorittavat työnsä mielikuvituksellisemmin ja pedagogisesti monipuolisempia keinoja käyttäen. Opettajan asenteilla kielten opettamista kohtaan on myös merkittävä vaikutus siihen, miten oppilaat suhtautuvat kielten oppimiseen. Ne opettajat, joiden asenne kielten opettamista kohtaan on motivoitunut, kokevat usein enemmän onnistumisia opetuksessaan ja korkeampaa arvostusta tekemäänsä työtä kohtaan sekä panostavat enemmän oppilaiden osallistamiseen opetuksessa.

Kieltenopetuksen tavoitteisiin epävarmat opettajat suhtautuivat epäröiden ja kyseenalaistaen. Ne opettajat, jotka kokivat vieraan kielen opettamisen tärkeänä kasvatustehtävänä, toimivat kielenopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti, koska he miettivät opetus- ja kasvatustyön tavoitteet omakohtaisten kokemusten kautta. Nämä opettajat halusivat välittää oppilailleen tulevaisuudessa tärkeitä tietoja ja taitoja. Haasteiden puute työssä heikensi opettajien asenteita kielen opettamiseen. Jo opiskeluvaiheessa opettajaopiskelijoiden tulisi saada keinoja opetussuunnitelman tulkitsemiseen sekä omakohtaisia kokemuksia parhaan oppimistuloksen saavuttamiseksi. (Hildén & Salo 2011.)

### 3.2 Kielen oppiminen

Nurmen, Ahosen, Lyytisen, Lyytisen, Pulkkinen ja Ruoppilan (2009) mukaan lasten kielen oppimiselle luonteenomaista on nopea sanaston kasvu ja valmius ilman tietoista opettamista omaksua ja soveltaa sääntöjä, joiden avulla sanoja taivutetaan ja yhdistellään lauseiksi. Lapsen kielen oppiminen on tulos aivotoiminnan kehittymisen ja lapsen sekä hänen ympäristönsä keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Opetellessaan kieltä, lapsi ensin havainnoi kuulemaansa ja sen jälkeen alkaa tuottaa kuulemaansa puhutta tekemiensä päätelmien perusteella. Uuden kielen oppiminen vaatii aktiivista työstöä aivoissa sekä uuden kielen vertaamista jo hallitsemiinsa kieliin. Myös Pietilän (2015) mukaan kielen oppiminen vaatii lapselta tiedostettua toimintaa. Lapsi oppii kielestä sääntöjä, joiden avulla kielipillisten ratkaisujen perustelu mahdollistuu.

Lapsi omaksuu äidinkieltä, kun taas vieraita kieliä opiskellaan. Kun kielet vaikuttavat toisiinsa on kyseessä transfer-ilmiö eli siirtovaikutus, jolla tarkoitetaan yhden kielen piirteiden siirtymistä toiseen kieleen. (Järvinen 2015.) Jos toisen kielen oppiminen tapahtuu vasta sen jälkeen, kun ensimmäinen kieli on opittu, rakentuvat kielet toisilleen alisteisiksi niin, että toista kieltä ymmärretään ensimmäisen kielen kautta. Ensimmäisen kielen monipuolinen hallinta edistää ja nopeuttaa uuden kielen oppimista. Voimakas taustatekijä uuden kielen oppimisessa on myös lapsen oma halu oppia ja kommunikoida ympäristönsä kanssa. (Nurmi 2009.) Myös Dufvan (2004) mukaan lapset käyttävät aikaisempaa kielellistä osaamistaan opetellessaan uutta kieltä eli vieraan kielen oppimiseen vaikuttaa lapsen äidinkielen osaaminen. Mitä lähempänä lapsen oma äidinkieli on opittavaa vierasta kieltä esimerkiksi äänteellisesti ja rakenteellisesti, sitä

helpompi uutta kieltä on oppia. Vieraan kielen oppimista voidaan selittää behaviorististen ja kognitiivisten oppimisteorioiden kautta. Ensimmäiseksi mainitut oppimisteoriat pohjautuvat ajatukseen, että ulkopuoliset tekijät vaikuttavat kielen oppimiseen oleellisesti, kun taas kognitiiviset oppimisteoriat pitävät oppimista luonnollisena prosessina. (Metsävainio 2013.)

Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat Pietilän (2015) mukaan erinäiset yksilölliset erot, kuten kielellinen lahjakkuus, motivaatio, persoonallisuus, ikä sekä oppimistyyli ja –strategiat. Myös Dufva (2004) nostaa esiin vieraan kielen oppimiseen vaikuttavia asioita, kuten motivaation ja persoonallisuuden. Koska kieltenoppiminen on moniulotteista, vaikuttavat eri tekijät toinen toisiinsa ja siten myös koko oppimisprosessiin. Lapsen kiinnostuneisuus vieraasta kielestä sekä halua oppia vaikuttavat oppimisen nopeuteen. Motivaatio vaikuttaa lapsen haluun oppia vieraita kieliä. Motivaatio koostuu kolmesta osa-alueesta, joita ovat motivaation intensiteetti eli ihmisen panostus oppimiseen, asenteet kielen oppimista kohtaan ja henkilökohtainen halu oppia. Motivaatioon vaikuttavat oppijan omat uskomukset itsestään oppijana oppimistilanteesta sekä oppimisen tavoitteista. Motivaatio voidaan jakaa kahteen lajiin, sisäiseen ja ulkoiseen. Erityisen tärkeää oppimisen kannalta on sisäinen motivaatio, jossa halu oppia kumpuaa oppilaasta itsestään. Oppilaan motivaatio opiskella kieliä voi tulla myös ulkoapäin, esimerkiksi vanhempien toiveesta. Yhdessä ulkoinen ja sisäinen motivaatio toimivat pohjana oppimiselle. (Pietilä 2015.)

Oppilaiden eri oppimistyyleillä on vaikutusta kielten oppimiseen, sillä ihmiset oppivat kieliä eri tavoin. Vaikka jokin oppimistyyli soveltuisikin yksilölle paremmin, olisi hyvä kokeilla myös muilla tyyleillä opiskelua. Oppimistyylejä ovat visuaalinen eli näköaistin avulla parhaiten oppiva, auditiivinen eli kuulemalla parhaiten oppiva, kinesteettinen eli tekemällä parhaiten oppiva ja taktiilinen eli parhaiten käsiään käyttämällä oppiva. Oppijat voidaan jakaa myös kahteen ryhmään, holistisiin ja analyyttisiin oppijoihin riippuen siitä, onko heidän helpompi huomata oppiessaan kokonaisuuksia vai yksityiskohtia. Jos oppimisessa lähdetään liikkeelle säännöistä, joista johdetaan esimerkkejä, on kyseessä deduktiivinen oppimistyyli. Jos oppimisessa puolestaan aloitetaan yksittäistapauksista tai esimerkeistä ja johdetaan siitä myöhemmin yleistys tai sääntö, on kyseessä induktiivinen oppimistyyli. (Pietilä 2015.) Myös Keaveney ja Lundberg (2017) tuovat esille eri oppimistyylien huomioimisen tärkeyden opetuksessa.

Kielellisen lahjakkuuden vuoksi, toiset oppivat kieliä paremmin kuin toiset. Kielellinen lahjakkuus koostuu neljästä osiosta, joita ovat äänteiden erottelukyky, kieliopillinen herkkyys, päättelykyky ja muisti. (Veivo 2015.) Myös Ortega (2009) korostaa erityisesti muistin merkitystä kielten oppimisessa ja siinä, kuinka hyvin kieltä opitaan. Muisti voidaan jakaa lyhytkestoiseen työmuistiin ja pitkäkestoiseen säilömuistiin, jotka toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Työmuistin kapasiteetti on rajallinen, ja jotta tieto siirtyisi työmuistista säilömuistiin, vaatii se yksilöltä tietoista prosessointia ja tiedon kontrollointia. Säilömuisti puolestaan on kapasiteetiltaan rajaton ja se voi säilöä niin tietoisesti kuin tiedostamattomastikin muistiin painettuja asioita. Muistin avulla voidaan hankkia uutta tietoa opittavasta kielestä, palauttaa se uudestaan mieleen oppimisprosessin aikana sekä järjestellä kielellistä materiaalia oppimisen helpottamiseksi.

Eri oppijat käyttävät erilaisia oppimisstrategioita ja jotkut oppimisstrategiat sopivat toisille oppijoille paremmin kuin toisille. Kieliä opiskeltaessa olisi tärkeää, että oppija tuntee, millaiset oppimisstrategiat hänelle sopivat. Kielenoppijan käyttämä oppimisstrategia vaikuttaa siihen, miten opittava kieli painetaan mieleen, pidetään muistissa tai palautetaan mieleen esimerkiksi kyseistä taitoa vaativassa tilanteessa. (Pietilä 2015.) Guilloteaux (2008) tuo esille sen, kuinka tärkeää oppilaan on osata tunnistaa omia vahvuuksiaan sekä hyödyntää niitä kieliä opiskellessaan. Hyvä kielten oppiminen edellyttää oppijalta joustavuutta ja kykyä käyttää eri oppimisstrategioita tilanteeseen sopivalla tavalla (Pietilä 2015).

### 3.2.1 Lasten kielelliset valmiudet

Keaveneyn ja Lundbergin (2017) mukaan, ei ole tarkkaa varmuutta siitä, missä iässä lasten vieraan kielen oppiminen on tehokkainta. Yleisesti ottaen kuitenkin varhaisessa vaiheessa aloitettu kielten oppiminen on tehokkaampaa, kuin myöhemmin aloitettu. Nyqvistin ja Rintalan (2018) toteuttama neuropsykologinen tutkimus tukee ajatusta siitä, että oppiminen on tehokkainta lapsuuden ensimmäisinä vuosina. Vieraan kielen aloittaminen tulisi aloittaa jo ennen yhdeksän vuoden ikää. Nuorempien lasten on helpompaa esimerkiksi omaksua uusia äänteitä sekä puheen rytmitystä ja usein nuoremmilla lapsilla on matalampi kynnys käyttää uutta kieltä (Keaveney & Lundberg 2017).

Toom ja Pyhälto (2013) korostavat lapsen luontaista valmiutta oppia mitä tahansa kieltä ja tunnistaa kielten eri rytmejä ja melodioita. Lapsen kuullessa toistuvasti jotain tiettyä kieltä, herkistyy hän sille ja alkaa erottaa kielen eri rakenteita. Jotta lapsi alkaisi erottaa eri rakenteita myös vieraasta kielestä, tulee herkistymistä vieraalle kielelle tapahtua aidoissa vuorovaikutustilanteissa. Keaveneyn ja Lundbergin (2017) mukaan aikaisempi kielen oppimisen aloitus mahdollistaa oppimisen pidemmällä aikavälillä, joka taas puolestaan johtaa parempaan vieraan kielen omaksumisen kehitykseen. Sillä, kuinka paljon aikaa vieraan kielen oppimiseen käytetään, on suora yhteys kielitaidon sujuvuuteen.

Pietilän ja Lintusen (2015) mukaan lapset ja aikuiset eroavat kognitiivisilta kyvyiltään toisistaan ja siksi myös vieraan kielen oppiminen on lapsilla erilaista kuin aikuisilla. Vaikka aikuiset saattavat yleisimmin oppia esimerkiksi kielen rakenteita nopeammin kuin lapset, takaa lapsena aloitettu kielten oppiminen paremman ääntämisen. Myös luonnollisissa kielellisissä oppimistilanteissa lapset ovat aikuisiin nähden etulyöntiasemassa, sillä lasten kielen käyttämiseen eivät vielä vaikuta affektiiviset tekijät, kuten epävarmuus tilanteissa, joissa pitäisi käyttää vierasta kieltä. Teini-ikää on pidetty rajapyykkinä sille, kuinka luontevasti uutta kieltä opitaan käyttämään, joten varhainen kielten oppimisen aloitus näyttäisi olevan tärkeää. Ortégasta (2009) tämä johtuu lateralisaatiosta, eli eri kognitiivisten toimintojen jakautumisesta eri aivopuoliskoille, ja tämä saavuttaa huippunsa murrosiässä. Ennen murrosikää aloitettu kielten oppiminen mahdollistaa natiivimaisen kielen osaamisen ja fonologisen pätevyyden.

Saville-Troike (2006) esittää, että lapsi oppii ensimmäisen kielensä ilman suurta tietoista ponnistelua altistuessaan jollekin tietylle kielelle, tavanomaisimmin sille, jota lapsen vanhemmat puhuvat. Lapsen altistuessa varhaisessa vaiheessa myös jollekin toiselle kielelle, tapahtuu samaa vaivatonta kielen omaksumista. Ihmisillä on jo syntyessään sisäinen kapasiteetti oppia kieltä ja kielen oppiminen etenee suurin piirtein samassa tahdissa vaiheittain maailmanlaajuisesti. Myös aikuisten ja lasten kielten oppiminen esimerkiksi morfeemien osalta etenee suurin piirtein samassa järjestyksessä (Pietilä 2015). Silvénin, Mattisen, Lepolan ja Husun (2013) mukaan lapsi oppii kommunikoimalla. Jo pienellä vauvalla on kyky erottaa sanoja puheesta sekä seurata puhujan suun liikkeitä. Puheen oppimista tukee lapsen luontainen kiinnostus ympäröivää maailmaa kohtaan. Ensimmäisen kielen ja toisen kielen oppimisessa on kuitenkin eroja.

Varmuutta siitä, onko ihmisellä luontainen kyky oppia useampaa kuin yhtä kieltä, ei kuitenkaan ole. Saattaa olla, että geneettinen taipumus oppia kieliä säilyy läpi elämän, mutta toisaalta taipumus oppia kieliä voi myös heiketä iän myötä. Toisen kielen oppiminen pohjautuu kuitenkin aina ensimmäiseen omaksuttuun kieleen. Erona on, että ensimmäinen kieli opitaan ilman mitään vertailupohjaa. Uutta kieltä opittaessa ensimmäinen omaksuttu kieli voi olla voimavara, mutta myös rajoite. (Saville-Troike 2006.)

Kielten oppiminen voidaan jakaa implisiittiseen, eli tiedostamattomaan, ja eksplisiittiseen, eli tietoiseen, tapaan oppia. Lapsi oppii äidinkieltänsä implisiittisesti, mutta vieras kieli opitaan yleensä formaalissa opetuksessa eksplisiittisesti. Huomattavana erona äidinkielen ja vieraan kielen oppimisessa voidaan pitää sitä, että lapsi kuulee vierasta kieltä usein paljon rajatummin, kuin äidinkieltään. Toisaalta vierasta kieltä voidaan omaksua myös niin, että oppimista tapahtuu tiedostamattomasti ja tietoisesti rinnakkain. (Järvinen 2015.) Kun lapsen omat taidot eivät riitä, tukee taitava opettaja häntä oppimisessa (Silvén 2013).

### 3.2.2 Opettajan vaikutus kielten oppimiseen

Opettajan vaikutusta kielten oppimiseen ei tulisi Keaveneyn ja Lundbergin (2017) mukaan aliarvioida, sillä jokainen opettaja toteuttaa kieltenopetusta omalla tyyllillään ja taitotasollaan opetussuunnitelmasta huolimatta. Opettajilla on vastuu siitä, miten oppilaat oppivat uuden kielen ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaisen kuvan oppilaat saavat uuden kielen oppimisesta. Opettajat pääsevät näkemään oppilaiden innostuksen ja motivaation uuden kielen oppimiseen sekä miten oppilaat käyttävät eri oppimisstrategioita uutta kieltä opitellessaan. Opettajan oma innostus ja motivaatio kieltä kohtaan heijastuu suoraan oppilaiden innostukseen ja motivaatioon kielten opiskelua kohtaan.

Nykyisin kieltä opettavat opettajat kohtaavat työssään uudenlaisia vaatimuksia ja haasteita kommunikaatio- ja informaatioteknologian kehittyessä sekä yhteiskunnan muuttuessa. Opettajan täytyy ymmärtää kielten opiskelun merkitys nykyaikana. (Keaveney 2017.) Toom ja Pyhälto (2013) korostavat, että opettajalla on tärkeä rooli siinä, miten oppilas uskaltaa osallistua vuorovaikutukseen ja ryhmän toimintaan luokassa.

Opettaja on lisäksi merkittävässä asemassa mahdollistaen oppilaille aktiivisen toiminnan kautta oppimisen kokemuksia. Myös Silvén (2013) tuo esille opettajan merkityksen oppilaiden tukemisessa ja kannustamisessa oppimistilanteessa. Opettajan vastatessa lasten tarpeisiin, kokevat he myönteisempiä tunteita oppimista kohtaan.

Keaveneyn ja Lundbergin (2017) mukaan opetuksen sisältöjen tulisi käsitellä lasten kiinnostuksen kohteita ja tuttuja arkisia asioita, jotta kielen oppiminen olisi merkityksellistä lapsille. Kieltenopettajan tärkeä tehtävä on tarjota turvallinen oppimisympäristö lapsille, joka sisältää monipuolista ja merkityksellistä altistumista uudelle kielelle. Näin taataan, että oppilaat uskaltavat alkaa kommunikoida uudella kielellä. Koska kielten oppiminen on sosiaalinen tapahtuma, on opettaja vastuussa vuorovaikutuksellisen ja kommunikoivan oppimisympäristön luomisesta. Myös Guilloteaux ja Dörnyei (2008) korostavat opettajan oman toiminnan vaikutusta luokassa vallitsevaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen oppimisympäristöön. Ilmapiirin tulisi olla luokassa vapautunut, kannustava ja ymmärtävä, eikä virheiden tekemistä tulisi pelätä. Mitä paremmin opettaja ymmärtää omat oppimiseen ja kieleen liittyvät käsityksensä, sitä paremmin hän pystyy toteuttamaan omaa opetus- ja kasvatusajatteluaan (Hildén & Salo 2011).

Paras oppimistulos lasten kielten oppimisessa saavutetaan Keaveneyn ja Lundbergin tutkimuksen (2017) mukaan, jos opettajalla on hyvät pedagogiset taidot, hyvä kielitaito opetettavassa kielessä ja tietoa lasten kielten oppimisesta sekä lapsille suunnatun kielten opettamisen toteuttamisesta. Moni opettaja tuntee itsensä epävarmaksi vierasta kieltä opettaessaan oman kielitaitonsa puutteellisuuden vuoksi. Kun opettajilta oli pyydetty kehitysehdotuksia varhaiseen kielten opettamiseen, oli moni opettaja tuonut esille halun kehittää omaa kielitaitoaan. Opetuksen onnistumisen kannalta on ehdottoman tärkeää, että opettajat tuntevat omaavansa riittävän kielitaidon opetettavasta kielestä. Opettajien epävarmuus omasta kielitaidostaan on riskitekijä opetuksen laadulle, sillä ollessaan epävarma, opettaja saattaa lisätä oman äidinkielenensä käyttöä opetustilanteessa esimerkiksi kääntämällä sanoja omalle äidinkielelleen. Tällainen toimintatapa saattaa johtaa siihen, että oppilaat alkavat matkia opettajan toimintatapaa eivätkä luota enää omaan päättely- ja ratkaisukykyynsä.

Kielen opiskelun aikainen aloittaminen ei itsessään takaa hyvää oppimistulosta, vaan rinnalle tarvitaan myös korkealaatuista opettamista. Varhaisessa kielten opetuksessa opettajan tulee ottaa huomioon, että lapset oppivat kieliä eri tavalla kuin aikuiset. Siksi ikätasolle sopivien opetusmenetelmien hallinta on tärkeää. Kielten opiskelun ensimmäisinä vuosina opetuksen tulisi olla pääsääntöisesti suullista, sillä se johtaa useampien lasten parempaan kielten oppimiseen. (Keaveney & Lundberg 2017.) Suullista opetusta voidaan kutsua kielten opetuksen suoraksi menetelmäksi. Suoran menetelmän mukaan vieras kieli opitaan parhaiten samalla tavalla kuin oppilaan oma äidinkieli eli puhumalla ja kuuntelemalla. Ideana on, että vierasta kieltä opitaan käyttämällä. (Metsävainio 2013.)



## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on analysoida opettajien asenteita varhennettua kieltenopetusta kohtaan sekä tutkia opettajien valmiuksia opettaa kieltä varhennetusti. Halusimme myös tutkia opettajien oman motivaation yhteyttä heidän asenteisiinsa varhennettua kieltenopetusta kohtaan. Kartoitamme myös luokanopettajien iän, opetusvuosien ja kielitaustan yhteyttä asenteisiin ja valmiuksiin. Lisäksi selvitämme opettajien uskomuksia omasta kielitaidostaan ja sen merkitystä varhennetun kieltenopetuksen toteuttamiseen. Vastaamme tutkimuksessa seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia asenteita opettajilla on varhennettua kieltenopetusta kohtaan?
2. Millaisia valmiuksia opettajilla on varhennetun kieltenopetuksen toteuttamiseen?

Tutkimuskysymysten avulla etsimme vastauksia siihen, miten opettajat kokevat A1-kielen opetuksen varhentamisen.

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on pyrkiä saamaan mahdollisimman kattava kuvaus luokanopettajien asenteista ja valmiuksista opettaa kieltä varhennetusti.

Tässä tutkimuksessa ja tutkimusaineiston analysoinnissa on käytetty niin laadullisia kuin määrällisiäkin, eli kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä. Molempien menetelmien käytöllä pyritään samaan yhteiseen tavoitteeseen, kuten objektiivisuuteen ja tulosten loogiseen todistamiseen, joten niiden rinnakkainen käyttö tutkimuksessa on luontevaa. Laadullisessa analyysissä aineistoa käsitellään useimmiten kokonaisuutena, kun taas määrällisessä tutkimuksessa keskitytään enemmän tilastollisiin todennäköisyyksiin. (Alasuutari 2011.)

Määrällisessä tutkimuksessa tutkitaan riippumattoman muuttujan vaikutusta riippuvaan muuttujaan, mutta laadullinen analyysi koostuu puolestaan kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksien ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistoa tarkastellaan vain tietystä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa näkökulmana olivat opettajien asenteet ja valmiudet. Aineiston pohjalta tehdyistä havainnoista pelkistetään havaintomäärää havaintoja yhdistämällä. Arvoituksien ratkaisemisella tarkoitetaan sitä, että saatujen tulosten pohjalta tehdään merkitystulkintoja tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011.) Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään tutkimaan ihmisten elämysmaailmaa mahdollisimman monipuolisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tilastollinen analyysi tehtiin IBM SPSS Statistics -tilasto-ohjelman avulla. Tutkimuksen tulokset analysoitiin SPSS-tilasto-ohjelmassa. Tulosten havainnollistamiseksi muodostettiin taulukoita.

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jonka avulla analysoidaan dokumentteja, kuten kirjoja, artikkeleita, haastatteluja sekä avoimia kirjallisia vastauksia, systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Tässä tutkimuksessa käytimme aineistolähtöistä laadullista eli induktiivisen aineiston sisällönanalyysia. Aineistolähtöinen analyysi jaetaan kolmeen prosessiin: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely, 3) abstrahointi eli teoreettisten

käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Pelkistämisvaiheessa tulostimme tutkimuslomakkeemme kohdan kymmenen avoimeen kysymykseen saadut vastaukset, joista suljimme tutkimuskysymystemme avulla epäolennaiset ilmaisut pois. Ryhmittelyvaiheessa etsimme vastauksista tutkimuksemme kannalta oleellisia ja usein esille nousseita ilmaisuja ja teemoja. Tämän jälkeen ryhmittelimme samaa tarkoittavat käsitteet ja muodostimme niistä teoreettisia käsitteitä, joiden avulla teemoittelimme aineiston.

Teemoittelulla pyritään löytämään vastauksia yhdistäviä asioita, jonka mukaan vastauksia voidaan jakaa teemoittain. Teemoittelun apuna käytetään usein esimerkiksi koodausta tai kvalifointia. Esimerkiksi erilaisten taulukoiden avulla voidaan havainnoida vastauksissa keskeisiä esiinnousseita aiheita. Teemoittelun jälkeen jokaisen teeman alle kootaan vastaukset, jotka liittyvät nimitettyyn pääteemaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tässä tutkimuksessa teemoittelimme tutkimuslomakkeemme kohtaan kymmenen saamamme vastaukset kolmeen pääteemaan: asenteet, haasteet ja valmiudet. Asenteiden alateemana oli innostus ja motivaatio, haasteiden alateemana oppijoiden väliset erot ja S2-oppilaat sekä valmiuksien alateemana resurssit ja opettajan oma kielitaito. Tutkimuslomakkeen kohtaan kymmenen vastasi yhteensä 20 luokanopettajaa.

TAULUKKO 1. Avoimen kysymyksen vastausten ryhmittely

<b>PÄÄLUOKKA</b>	<b>ALALUOKKA</b>
ASENTEET	Innostus, motivaatio
HAASTEET	S2-oppilaat, oppilaiden väliset erot
VALMIUDET	Resurssit, opettajan kielitaito

## 5.1 Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä keväällä 2019 (liite 1). Linkki kyselyyn jaettiin opettajien käyttämällä verkkosivulla ja kaikkien sivua käyttävien opettajien oli mahdollista vastata kyselyyn. Sivua käyttävät opettajat ovat pääsääntöisesti eri puolilta

Suomea, joten vastauksia on luultavasti saatu eri alueen opettajilta. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty vastaajien tarkkaa opetuspaikkakuntaa.

Kyselyyn vastasi yhteensä 33 luokanopettajaa (n=33). Kaikki kyselyyn vastanneet ovat naisia. Vastaajista 12 % on alle 30-vuotiaita, 30 % on 30–40-vuotiaita, 40 % on 41–50-vuotiaita ja 18 % 51–60-vuotiaita. Yksikään vastaajista ei ollut yli 60 vuotta. Vastaajista 24 % oli opettanut 0–5 vuotta, 33 % vastaajista oli opettanut 5–15 vuotta ja loput 42 % oli opettanut yli 15 vuotta. Koulutukseltaan eniten vastaajissa oli kasvatustieteen maistereita eli 85 %, filosofian maistereita oli 6 % ja niitä, jotka olivat suorittaneet sekä kasvatustieteen että filosofian maisterin pätevyyden, oli 9 %.

Vastaajista suurin osa eli 67 % (n=22) ei ollut suorittanut mistään kielestä perus- tai aineopintoja yliopistossa. 12 % (n=4) vastaajista oli suorittanut perusopinnot jostakin kielestä ja 21 % (n=7) oli suorittanut sekä perus- että aineopinnot. Vastaajista 48 % (n=16) oli saanut mahdollisuuden lisäkouluttautumiseen, kun taas lopuille 52 % (n=17) vastaajista ei ollut tarjottu lisäkoulutusta. Lisäkoulutusta saaneista vastaajista kaikki kokivat koulutuksen edes hieman hyödylliseksi, sillä 5-portaisen Likert-asteikon keskiarvotulos oli 4,3. Lisäresursseja varhennetun kielenopetuksen materiaalien hankkimiseen oli tarjottu vastaajista 48 % (n=16), lopuille 52 % (n=17) ei ollut tarjottu lisäresursseja.

## 5.2 Opettajakysely

Tutkimuksen aineisto on kerätty luokanopettajilta kyselyn avulla. Koska kysely oli avoin kaikille opettajille asuinkunnasta ja koulusta riippumatta, edustavat vastaajat oletettavasti eri kouluja ja kuntia. Ensimmäiset kysymykset liittyivät vastaajien taustatietoihin, joilla pyrimme selvittämään vastaajan sukupuolen, iän, opetusvuodet ja koulutustaustan yhteyttä vastaajien asenteisiin ja valmiuksiin. Taustatietoina kysyimme myös opettajien saamasta lisäkoulutuksesta ja lisäresursseista varhennettuun kielenopetukseen liittyen. Taustatietokysymysten jälkeen selvitimme opettajien asenteita ja valmiuksia opettaa kieltä varhennetusti 17 väittämän avulla. Osa väittämistä liittyi opettajien motivaatioon ja asenteisiin, osa koettuihin opetuksen toteuttamisen valmiuksiin ja loput saatuihin tukitoimiin, joilla puolestaan voi olla vaikutusta opettajien asenteisiin ja valmiuksiin.

TAULUKKO 2. Likert-asteikon väittämät teemoiteltuna neljään pääluokkaan.

PÄÄLUOKKA	VÄITTÄMÄT
ASENTEET	<p>Mielestäni varhennettu kieltenopetus on hyvä uudistus.</p> <p>Varhennettu kieltenopetus kasvattaa merkittävästi työmäärääni.</p> <p>Minusta oli parempi, että A1-kielen opetus alkoi vasta kolmannella vuosiluokalla.</p> <p>Mielestäni uudistus lisää oppilaiden välistä tasa-arvoisuutta.</p> <p>Koen varhennetun kieltenopetuksen haasteelliseksi, koska osalla oppilaista voi olla erityisen tuen tarpeita.</p> <p>Varhennettu kieltenopetus tukee lasten kokonaisvaltaista oppimista ja kehitystä.</p> <p>Koen, että varhennetulla kieltenopettamisella on merkittävä vaikutus oppilaiden kielitaitojen kehittymiseen.</p> <p>Koen, että opettajan oma kielitausta vaikuttaa merkittävästi opetuksen tasoon.</p>
MOTIVAATIO	<p>Olen motivoitunut opettamaan kieltä varhennetusti.</p> <p>Koen, että kasvava työmäärä heikentää motivaatiani opettaa kieltä varhennetusti.</p> <p>Minua motivoi se, että varhennetun kielten opetuksen OPS:iin pystyi vaikuttamaan.</p>
VALMIUDET	<p>Koen olevani pätevä opettamaan kieltä varhennetusti.</p> <p>Oma kielitaitoni riittää opettamaan kieltä varhennetusti.</p> <p>Minulla on ideoita monipuolisen oppimisympäristön toteuttamiseen.</p> <p>Tiedän, millaiset opetusmenetelmät sopivat varhennettuun kieltenopettamiseen.</p>
TUKITOIMET	<p>Olen saanut tarpeeksi tietoa varhennetusta kielten opetuksesta.</p> <p>Koen, että kouluni resurssit riittävät varhennetun kieltenopetuksen toteuttamiseen.</p>

*Motivaatioon* liittyviä väittämiä oli yhteensä kolme. Kysimme esimerkiksi “Olen motivoitunut opettamaan kieltä varhennetusti”, “Koen, että kasvava työmäärä heikentää

motivaatiotani opettaa kieltä varhennetusti”. Motivaatioon liittyvistä väittämistä ei muodostettu summamuuttujaa, koska reliabiliteetti oli liian alhainen ( $\alpha < 0.31$ ).

*Asenteisiin* liittyviä väittämiä oli yhteensä kahdeksan. Kysyimme esimerkiksi “Mielestäni uudistus lisää oppilaiden välistä tasa-arvoisuutta” ja “Mielestäni varhennettu kielenopetus on hyvä uudistus”. Kaikista asenteisiin liittyvistä väittämistä ei muodostettu summamuuttujaa, koska reliabiliteetti oli liian alhainen ( $\alpha < 0.28$ ). Tähän saattoi vaikuttaa väittämien sanamuotojen asettelu. Viidestä asenteisiin liittyvästä väittämästä laskettiin summamuuttuja: *Varhennetun kielenopiskelun positiivinen vaikutus*, jonka Cronbachin alfa oli 0,92. Summamuuttuja muodostettiin niistä väittämistä, jossa varhennettuun kielenopetukseen suhtauduttiin myönteisesti. Summamuuttujassa väittäjä ”Minusta oli parempi, että A1-kielen opetus alkoi vasta kolmannella vuosiluokalla.” on muutettu käänteiseksi.

*Valmiuksiin* liittyviä väittämiä oli neljä ja niissä kysyimme esimerkiksi “Koen olevani pätevä opettamaan kieltä varhennetusti” ja “Oma kielitaitoni riittää opettamaan kieltä varhennetusti”. Väittämien Cronbachin alfa oli 0,81. Valmiuksiin liittyvistä väittämistä laskettiin summamuuttuja.

*Tukitoimiin* liittyviä väittämiä oli kaksi ja niissä kysyimme “Olen saanut tarpeeksi tietoa varhennetusta kielenopetuksesta” ja “Koen, että kouluni resurssit riittävät varhennetun kielenopetuksen toteuttamiseen”. Väittämien Cronbachin alfa oli 0,73. Tukitoimiin liittyvistä väittämistä laskettiin summamuuttuja.

Kyselylomake suunniteltiin tutkimuskysymystemme pohjalta niin, että esitetyt taustatietokysymykset ja väittämät tukivat tutkimustehtäväämme mahdollisimman tarkasti. Kyselylomake koostui pääasiassa suljetuista kysymyksistä, ja niihin vastattiin käyttäen 5-portaista Likert-asteikkoa, joista 1=en ollenkaan ja 5=koin täysin. Käytimme Likert-asteikkoa tutkimuksessamme, koska se on hyvä tapa mitata vastaajien mielipiteitä ja asenteita. Likert-asteikko lisää kyselylomakkeen täyttämisen sujuvuutta. Suljettujen kysymysten lisäksi kyselylomakkeessa oli myös avoimia kysymyksiä, jotka tukivat laajemman kokonaiskuvan muodostumista. Laadukas kyselylomake on kirjoitettu selkeällä kielellä ja se etenee loogisesti. (Vilkkä 2007.)

## 6 TULOKSET

Seuraavissa kahdessa kappaleessa käydään läpi tutkimuslomakkeemme väittämien tuloksia ja kappaleessa 6.3 käsitellään opettajien ajatuksia varhennetusta kielenopetuksesta. Vastausten analysoinnin helpottamiseksi luokittelimme Likert-asteikon väittämät neljään pääluokkaan: asenteisiin, motivaatioon, valmiuksiin ja tukitoimiin.

Taulukossa 3 kuvataan tutkimuksessa saatuja tilastotietoja luokanopettajien asenteista, motivaatiosta, valmiuksista ja tukitoimista liittyen varhennettuun kielenopetukseen. Kaikkien väittämien keskiarvot olivat välillä 1,75–4,51. Alhaisin minimiarvo oli 1,00 ja korkein maksimiarvo oli kaikissa muissa väittämissä 5,00, paitsi yhdessä.

TAULUKKO 3. Kuvaileva tilastotieto luokanopettajien asenteista, motivaatiosta, valmiuksista ja tukitoimista varhennettuun kielenopetukseen. Otosjoukko oli kaikissa väittämissä 33. *Asenteissa* ne väittämät, jotka kuuluvat summamuuttujaan *Varhennetun kielenopiskelun positiivinen vaikutus*, on merkattu käyttämällä \*-merkintää.

	Keskiarvo	Keskihaj.	Min.	Maks.
ASENTEET				
Mielestäni varhennettu kielenopetus on hyvä uudistus. *	3,78	1,16	1,00	5,00
Varhennettu kielenopetus kasvattaa merkittävästi työmäärääni.	2,90	1,18	1,00	5,00
Minusta oli parempi, että A1-kielen opetus alkoi vasta kolmannella vuosiluokalla. *	2,24	1,22	1,00	5,00
Mielestäni uudistus lisää oppilaiden välistä tasa-arvoisuutta. *	3,09	1,28	1,00	5,00

Koen varhennetun kieltenopetuksen haasteelliseksi, koska osalla oppilaista voi olla erityisen tuen tarpeita.	3,27	1,44	1,00	5,00
Varhennettu kieltenopetus tukee lasten kokonaisvaltaista oppimista ja kehitystä. * .	3,51	1,27	1,00	5,00
Koen, että varhennetulla kieltenopettamisella on merkittävä vaikutus oppilaiden kielitaitojen kehittymiseen. *	3,96	1,13	1,00	5,00
Koen, että opettajan oma kielitausta vaikuttaa merkittävästi opetuksen tasoon.	4,00	1,14	2,00	5,00

---

#### MOTIVAATIO

Olen motivoitunut opettamaan kieltä varhennetusti.	4,33	,88	2,00	5,00
Koen, että kasvava työmäärä heikentää motivaatiani opettaa kieltä varhennetusti.	1,75	1,00	1,00	4,00
Minua motivoi se, että varhennetun kieltenopetuksen OPS:iin pystyi vaikuttamaan.	2,60	1,22	1,00	5,00

---

#### VALMIUDET

Koen olevani pätevä opettamaan kieltä varhennetusti.	4,18	1,18	1,00	5,00
Oma kielitaitoni riittää opettamaan kieltä varhennetusti.	4,51	,79	2,00	5,00
Minulla on ideoita monipuolisen oppimis-				



ympäristön toteuttamiseen.	4,18	1,04	1,00	5,00
Tiedän, millaiset opetusmenetelmät sopivat varhennettuun kieltenopettamiseen.	4,24	,83	1,00	5,00
TUKITOIMET				
Olen saanut tarpeeksi tietoa varhennetusta kieltenopetuksesta.	3,30	1,42	1,00	5,00
Koen, että kouluni resurssit riittävät varhennetun kieltenopetuksen toteuttamiseen.	3,69	1,38	1,00	5,00

Taulukossa 4 esitetään lukumäärinä luokanopettajien vastausten jakautuminen eri väittämien kohdalla.

TAULUKKO 4. Varhennetun kieltenopetuksen eri väittämien frekvenssit.

	Täysin eri mieltä mieltä	Osittain eri mieltä	Ei vahvasti kumpaakaan	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
ASENTEET					
Mielestäni varhennettu kieltenopetus on hyvä uudistus	1	5	5	11	11
Varhennettu kieltenopetus kasvattaa merkittävästi työmäärääni	5	8	6	13	1
Minusta oli parempi, että A1-kielen opetus alkoi vasta kolmannella vuosiluokalla	11	10	8	1	3
Mielestäni uudistus lisää oppilaiden välistä tasa-arvoisuutta	4	7	10	6	6

Koen varhennetun kielten- opetuksen haasteelliseksi, koska osalla oppilaista voi olla erityisen tuen tarpeita	6	5	3	12	7
Varhennettu kieltenopetus tukee lasten kokonais- valtaista oppimista ja kehitystä	3	4	8	9	9
Koen, että varhennetulla kieltenopettamisella on merkittävä vaikutus oppilaiden kielitaitojen kehittymiseen	2	1	6	11	13
Koen, että opettajan oma kielitausta vaikuttaa merkittävästi opetuksen tasoon	0	6	3	9	15

---

## MOTIVAATIO

Olen motivoitunut opettamaan kieltä varhennetusti	0	3	0	13	17
Koen, että kasvava työmäärä heikentää motivaatiani opettaa kieltä varhennetusti	18	8	4	3	0
Minua motivoi se, että varhennetun kielten- opetuksen OPS:iin pystyi vaikuttamaan	8	2	15	6	1

---

## VALMIUDET

Koen olevani pätevä opettamaan kieltä varhennetusti	1	4	2	7	19
Oma kielitaitoni riittää opettamaan kieltä varhennetusti	0	2	0	10	21
Minulla on ideoita moni- puolisen oppimis- ympäristön toteuttamiseen	2	1	0	16	14
Tiedän, millaiset opetusmenetelmät sopivat varhennettuun kieltenopettamiseen	1	0	2	17	13

---

## TUKITOIMET

Olen saanut tarpeeksi  
tietoa varhennetusta  
kieltenopetuksesta

5

5

7

7

9

Koen, että kouluni  
resurssit riittävät  
varhennetun kielen-  
opetuksen  
toteuttamiseen

4

3

4

10

12

### 6.1 Opettajien motivaatio ja asenteet opettaa kieltä varhennetusti

Taulukon 3 mukaan opettajien asenteet ja motivaatio olivat melko positiivisia varhennettua kielenopetusta kohtaan, sillä valtaosa vastaajista 67 % koki varhennetun kielen opetuksen yleisesti hyväksi uudistukseksi ja vain yksi vastaajista oli uudistusta vastaan. Iällä ja opetusvuosilla ei ollut vaikutusta siihen, koettiinko varhennettu kielenopetus hyväksi uudistukseksi, sillä ne eivät korreloineet väittämän ”Minusta varhennettu kielenopetus on hyvä uudistus” kanssa tilastollisesti merkittävästi (ikä:  $r=-0,34$ , opetusvuodet:  $r=-0,14$ ). 12 % (4/33) vastaajista oli sitä mieltä, että oli parempi, kun A1-kielen opetus alkoi vasta kolmannella vuosiluokalla, eikä iällä tai opetusvuosilla ollut tilastollisesti merkittävää vaikutusta väittämässä ”Minusta oli parempi, että A1-kielen opetus alkoi vasta kolmannella vuosiluokalla” (ikä:  $r=0,40$ , opetusvuodet:  $r=0,17$ ).

Kuten taulukon väittämien keskiarvot osoittavat, vastaajat olivat keksimäärin motivoituneita opettamaan kieltä varhennetusti. Iällä ja opetusvuosilla ei ollut vaikutusta siihen, kokivatko opettajat olevansa motivoituneita opettamaan kieltä varhennetusti, sillä ne eivät korreloineet väittämän ”Olen motivoitunut opettamaan kieltä varhennetusti” kanssa tilastollisesti merkittävästi (ikä:  $r=-0,04$ , opetusvuodet:  $r=0,31$ ). Kukaan vastaajista ei arvioinut motivaatiotaan erittäin heikoksi, mutta kuitenkin 9 % vastaajista koki heikompa motivaatiota varhennettua kielen opettamista kohtaan. Taulukon 4 tuloksia tarkastelemalla selviää, että vastaajista 42 % kokee varhennetun kielen opetuksen lisäävän heidän työmääräänsä, kun taas 15 % kokee, ettei työmäärä tule lisääntymään lainkaan. Vastaajista 18 % ei osannut ottaa kantaa työmäärän kasvamiseen. Syynä tähän voi olla se, että varhennettu kielen opetus alkaa pääsääntöisesti kouluissa vasta 1.1.2020.

Opettajat eivät kuitenkaan kokeneet lisääntyvää työmäärää motivaatiota heikentävänä asiana. Tämä ilmenee siitä, että 55 % vastaajista vastasi väittämään ”Koen, että kasvava työmäärä heikentää motivaatiani opettaa kieltä varhennetusti.” kielteisesti. Kukaan vastaajista ei myöskään ollut väitteen kanssa täysin samaa mieltä.

Koska varhennettu kieltenopetus koetaan yleisesti myönteisenä muutoksena ja asiana, ei lisääntyvä työmäärä vaikuta opettajien asenteisiin kovinkaan paljoa. Väittäjä ”Minua motivoi se, että varhennetun kieltenopetuksen OPS:iin pystyi vaikuttamaan.” sai eniten ”en vahvasti kumpaakaan mieltä” vastauksia, koska vastaajista 47 % ei osannut kertoa mielipidettään. Vain yksi vastaaja 32:sta vastaajasta koki perusopetuksen opetussuunnitelmaan vaikuttamisen motivoivana. Tuloksia voi selittää esimerkiksi opettajien epätietoisuus siitä, että varhennetun kieltenopetuksen OPS:iin olisi pystynyt vaikuttamaan.

Asenteisiin liittyvässä väittämässä ”Mielestäni uudistus lisää oppilaiden välistä tasa-arvoisuutta.” vastaajat olivat jakautuneet mielipiteissään. Vastaajista 30 % ei ollut edellä mainitusta väittämästä vahvasti kumpaakaan mieltä. Halusimme selvittää, vaikuttaako oppilaiden mahdolliset erityisen tuen tarpeet kielten opetuksessa opettajien asenteisiin ja motivaatioon. Yhteensä 57 % vastaajista oli täysin tai osittain sitä mieltä, että oppilaiden erityisen tuen tarpeet vaikeuttavat varhennettua kielten opetusta, kun taas 33 % vastaajista ei kokenut oppilaiden erityisen tuen tarpeiden vaikeuttavan heidän opetustaan lainkaan tai vaikeuttavan opetukseen vain vähän. Loput 9 % vastaajista ei ollut vahvasti kumpaakaan mieltä. Väittämässä ”Koen varhennetun kieltenopetuksen haasteelliseksi, koska osalla oppilaista voi olla erityisen tuen tarpeita” ei lisäkouluttautumismahdollisuudella ollut tilastollisesti merkittävää vaikutusta ( $r=-0,20$ ). Vastaajista yli puolet, 54 %, kokee, että varhennettu kieltenopetus tukee lasten kokonaisvaltaista oppimista ja kehitystä. Huomattava osa vastaajista, 72 %, uskoo yleisesti, että varhennetulla kieltenopetuksella on merkittävä vaikutus oppilaiden kielitaitojen kehittymiselle. Yllämainitusta väittämissä täysin eri mieltä olevien vastaajien lukumäärä jäi alle kymmenen prosentin.

## 6.2 Opettajien valmiudet opettaa kieltä varhennetusti

Kyselyyn vastanneet opettajat arvioivat omat valmiutensa opettaa kieltä varhennetusti yleisesti hyväksi, sillä 58 % (n=17) vastaajista koki olevansa pätevä opettamaan kieltä varhennetusti. Vastaajista 15 % epäili osittain tai täysin omaa pätevyyttään opettaa kieltä varhennetusti. Tätä tulosta voi selittää se, että vastaajista jopa 94 % piti omaa kielitaitoaan osittain tai täysin riittävänä opettamaan kieltä varhennetusti. Kukaan vastaajista ei kokenut, ettei oma kielitaito riitä ollenkaan kielen opettamiseen. Tätä voi selittää se, että joka viides 18–64-vuotias suomalainen kokee oman englannin kielen taitonsa hyväksi perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämis- ja seurantaraportissa vuosina 2009–2010. Seurantaraportista ilmeni, että englannin kielen osaamiseen vaikutti suuresti henkilön ikä ja pohjakoulutus. Pitkän pohjakoulutuksen saaneet henkilöt kokivat oman englannin ja ruotsin kielen taitonsa paremmaksi kuin lyhyen pohjakoulutuksen saaneet. (Tuokko, Takala & Koikkalainen 2011.)

Opettajien pääsääntöisesti positiivisia käsityksiä omista valmiuksistaan opettaa kieltä varhennetusti voi osaltaan selittää se, että A1-kielen opetus ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla on verrattain helppoa, sillä opetuksessa käsitellään lapsille sopivia aiheita eikä luku- ja kirjoitustaitoa vielä edellytetä. Lisäksi opetettavia aiheita lähestytään erilaisten leikkien ja laulujen avulla. (Opetushallitus 2019.) Lisäksi positiivisiin käsityksiin omista valmiuksistaan opettaa kieltä voi vaikuttaa se, että luultavasti suurin osa opettajista tulee opettamaan A1-kielenä englantia. Kuten perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämis- ja seurantaraportista käy ilmi, koetaan valmiudet englannin kielessä yleisesti hyväksi. Vastaajista 18 % koki, ettei opettajan oma kielitausta vaikuta opetuksen tasoon merkittävästi, kun taas 72 % piti opettajan oman kielitaustan vaikutusta merkittävänä.

Kysyttäessä varhennettuun kieltenopetukseen sopivista opetusmenetelmistä, uskoi 91 % vastaajista tietävänsä millaiset opetusmenetelmät olivat sopivia ja vain yksi vastaajista ei tiennyt varhennettuun kieltenopetukseen sopivia opetusmenetelmiä. Enemmistöllä vastaajista, 91 %, oli ideoita monipuolisen oppimisympäristön toteuttamiseen, vaikka 30 % vastaajista ei ollut saanut mielestään tarpeeksi tietoa varhennetusta kieltenopetuksesta ja 21 % vastaajista ei osannut sanoa, olivatko he saaneet tarpeeksi tietoa varhennetusta kieltenopetuksesta. Tiedon puute voi selittyä sillä, että kysyttäessä opettajien saamasta

lisäkoulutuksesta varhennettuun kielten opetuksen liittyen, vastaajista 52 % ei ollut tarjottu lisäkouluttautumismahdollisuutta. Vastaajilta, jotka eivät olleet saaneet lisäkouluttautumismahdollisuutta, kysyttiin avoimella kysymyksellä sitä, olisivatko he kaivanneet lisäkoulutusta. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan vastanneet tähän jatkokysymykseen, joten tarkkoja päätelmiä vastanneiden vastauksista ei voida antaa. Vastaukset jakautuivat melko tasaisesti niin, että noin puolet vastaajista ei kaivannut lisäkoulutusta, kun taas toinen puoli vastaajista olisi koulutusta kaivannut.

Lisäkoulutusta saaneiden vastaajien käymissä koulutuksissa oli eroja niin koulutuksien pituuksissa kuin sisällöissäänkin. Eräs vastaaja oli omien sanojensa mukaisesti osallistunut parin tunnin koulutuksiin kahdesti, kun taas eräs vastaaja suoritti parhaillaan neljän päivän mittaista koulutusta varhennetusta kieltenopetuksesta. Vastauksien perusteella voidaan todeta, että koulutuksissa ei ollut selkeää yhteistä linjaa tai käsiteltävää aihepiiriä, sillä eräs vastaaja kertoi osallistuneensa Jolly phonics -äänteiden opettamiskurssille, kun taas toinen vastaaja mainitsi osallistuneensa koulutukseen, jossa käytiin läpi erilaisia opetusvälineitä ja ohjelmia, joita voi käyttää varhennetussa kieltenopetuksessa. Vastaajat kertoivat osallistuneensa myös Chydenius-instituutin Early birds get a word -kurssille, CLIL-käsikirjan käyttöönottokoulutukseen sekä muihin varhennetun kieltenopetuksen koulutuksiin. Vaikka vastaajista vain hieman alle puolet oli saanut mahdollisuuden lisäkouluttautumiseen, tiesi suurin osa vastaajista (91 %) kuitenkin millaiset opetusmenetelmät sopivat varhennettuun kieltenopettamiseen.

Vastaajista 21 % koki, etteivät koulun resurssit ole riittävät varhennetun kieltenopetuksen toteuttamiseen, joka puolestaan voi selittää sitä, että 9 % vastaajista koki monipuolisen oppimisympäristön toteuttamisen haastavaksi. 48 % vastaajista oli tarjottu lisäresursseja varhennetun kieltenopetuksen materiaalien hankkimiseen. Lisäksi vastanneet opettajat kertoivat saaneensa erilaisia kirjoja, leluja, julisteita sekä valmiita lukuvuosi- ja tuntisuunnitelmia. Vastaajat kertoivat saamistaan lisäresursseista seuraavasti:

*”Koululle on hankittu sekä kirjat että materiaalipaketit.”*

*”Saimme sähköisen opetusmateriaalin.”*

*”Hankkeen kautta on saanut materiaalia ja koulussamme yleensä saa tilata jos jotain tarvitsee”.*

*”Saan tilata sen, mitä haluan ja tarvitsen, oli se sitten kirjoja oppilaille tai opelle sähköistä tai muuta tarviketta.”*

*”Hieman rahaa materiaaliin.”*

Vastaajista 52 % ei ollut tarjottu lisäresursseja varhennetun kieltenopetuksen materiaalien hankkimiseen ja kysyttäessä olisivatko he lisäresursseja kaivanneet, sanoivat vastaajat seuraavaa:

*”Materiaalit eivät ole hintaansa nähden tällä hetkellä tarpeeksi monipuolisia.”*

*”Kunnassamme tehtiin itse materiaalia ja jaettiin se kaikille varhentaajille”.*

*”Nykyiset riittävät toistaiseksi. Odotellaan markkinoille kirjasarjoja, jotka alkavat ekasta luokasta.”*

*”Joku paperinen kirja olisi kiva nettimateriaalin lisäksi.”*

*”En, haluan valmistaa materiaalin itse. Lisäksi paljon laulua ja leikkiä yms.”*

*”En, koska koululla on jo materiaalia.”*

Koko vastaajajoukosta (n=33) osa jätti vastaamatta edellä mainittuihin jatkokysymyksiin liittyen tarjottuihin lisäresursseihin, joten tarkkoja johtopäätöksiä vastaajien vastauksista ei voida tehdä. Vastausten perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että ne, joille lisäresursseja ei ollut tarjottu, eivät niitä välttämättä olisi edes kaivanneet. Vain muutama vastaaja ilmaisi kaipaavansa lisäresursseja.

Taulukoissa 5, 6 ja 7 on esitetty luokanopettajien valmiuksista ja luokanopettajien saamista tukitoimista sekä varhennetun kieltenopetuksen positiivisista vaikutuksista muodostettujen summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat, minimi- ja maksimi-arvot.

TAULUKKO 5. Luokanopettajien valmiuksia kuvaavan summamuuttujan keskiarvo, keskihajonta ja minimi- ja maksimi-arvot. (Likert-asteikko: 1= täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä, N=33)

---

	Otosjoukko	Keskiarvo	Keskihaj.	Min.	Maks.
Valmiudet	33	4,28	,78	1,75	5,00

---

TAULUKKO 6. Luokanopettajien saamia tukitoimia kuvaavan summamuuttujan keskiarvo, keskihajonta ja minimi- ja maksimi-arvot. (Likert-asteikko: 1= täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä, N=33)

	Otosjoukko	Keskiarvo	Keskihaj.	Min.	Maks.
Tukitoimet	33	3,50	1,24	1,00	5,00

TAULUKKO 7. Varhennetun kieltenopetuksen positiivisia vaikutuksia kuvaavan summamuuttujan keskiarvo, keskihajonta ja minimi- maksimi-arvot. (Likert-asteikko: 1= täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä, N=33)

	Otosjoukko	Keskiarvo	Keskihaj.	Min.	Maks.
Positiiviset vaikutukset	33	3,62	1,06	1,00	5,00

Taulukossa 8 on esitetty taustamuuttujien eli iän ja opetusvuosien korrelointi valmiuksien ja tukitoimien kanssa sekä iän ja opetusvuosien korrelointi varhennetun kieltenopetuksen positiivisten vaikutusten kanssa. Tukitoimet ja valmiudet korreloivat tilastollisesti merkitsevästi keskenään ( $r=0,63$ ). Toisin sanoen, mitä paremmat olivat koetut valmiudet, sitä enemmän vastaajat kokivat saavansa tukitoimia varhennetun kieltenopetuksen toteuttamiseen. Myös ikä ja opetusvuodet korreloivat tilastollisesti merkitsevästi ( $r=0,76$ ), eli mitä korkeampi ikä, sitä enemmän oli opetusvuosia. Iällä tai opetusvuosilla ei ollut tilastollisesti merkittävää vaikutusta opettajien valmiuksiin tai saatuihin tukitoimiin. Myöskään ikä tai opetusvuodet eivät vaikuttaneet siihen, miten positiiviseksi kieltenopiskelu koettiin.



TAULUKKO 8. Muuttujien korrelaatiot valmiuksiin, tukitoimiin ja kieltenopiskelun positiivisiin vaikutuksiin.

	Ikä	Opetusvuodet	Valmiudet	Tukitoimet	Positiivinen vaikutus
Ikä		<b>0,76</b>	0,10	0,06	-0,34
Opetusvuodet			0,27	0,23	-0,08
Valmiudet				<b>0,63</b>	0,41
Tukitoimet					0,43
Positiivinen vaikutus					

### 6.3 Opettajien ajatuksia varhennetusta kieltenopetuksesta

Lomakkeen viimeiseen kysymykseen, jossa kysyttiin vastaajien mielipidettä varhennetusta kieltenopetuksesta ja siitä, oliko heillä muuta kommentoitavaa varhennettuun kieltenopetukseen liittyen, vastasi yhteensä 20 vastaajaa eli 65 % kaikista kyselyyn vastanneista. Enemmistöllä vastaajista on pääsääntöisesti positiivinen kuva varhennetusta kieltenopetuksesta ja se koettiin yleisesti hyväksi uudistukseksi. Vastaajat toivat esille kuitenkin myös joitain huolia liittyen varhennettuun kieltenopetukseen ja sen toteuttamiseen.

Kysymykseen vastanneista yli puolet (n=12) toi vastauksissaan esille varhennetun kieltenopetuksen olevan hyvä asia. Tätä tukee myös aikaisemmin esitetty tulos siitä, että yli puolet vastaajista koki varhennetun kieltenopetuksen hyväksi uudistukseksi. Positiiviset asenteet varhennettua kieltenopetusta kohtaan ilmenivät vastauksissa seuraavasti:

*”Tosi hyvä juttu.”*

*”Hyvä asia, suurin osa lapsista pitää englannin tunteista.”*

*”Minusta varhennettu kieltenopetus on pääasiassa hyvä asia.”*

*”Hyvä asia, koulussamme on tehty tätä työtä jo yli kymmenen vuotta.”*

*”Hyvä uudistus, jossa hyödynnetään lapsen herkkyysskautta ja lisätään motivaatiota kielen oppimiseen leikin ja hauskan tekemisen kautta.”*

*”Niin kauan kun tarkoitus ei ole oppia kirjoittamaan ja paljon lukemaankaan vieraalla kielellä, se on mielestäni hyvä asia. Häipyä se ikiaikainen kauhistus, että suomalaiset eivät uskalla puhua kielioppivirheiden pelossa.”*

Vain muutamat vastaajista (n=6) toivat esille oman tai oppilaiden innostuksen varhennettua kieltenopiskelua kohtaan. Motivaatio kielten opettamista tai oppimista kohtaan mainittiin vain kolmessa vastauksessa ja yksi näistä vastaajista toi esille mahdollisen motivaation puutteen. Tämä on hieman ristiriidassa aikaisemmin esitetyn väittämän ”Olen motivoitunut opettamaan kieltä varhennetusti.” tulosten kanssa, sillä 90 % väittämään vastanneista ilmaisivat olevansa motivoituneita. Oma tai oppilaiden innostus ja motivaatio varhennettua kielten opiskelua kohtaan tuotiin esille seuraavasti:

*”Tokaluokkalaiseni ovat kaikki englanninkielen oppimisesta tämän vuoden pohjalta innoissaan.”*

*”Innostus kouluttautua on suuri, itsellä!”*

*”Odotan sitä innolla.”*

*”Olen innostunut, mutta toisaalta tuntuu kauhealta, kun jotkut lapset eivät uskalla äidinkielelläkään puhua, miten sitten vieraalla kielellä.”*

*”Jos opettajalla ei ole mitään koulutusta kielten opetukseen tai motivaatiota muuten hankkia tietoja ja materiaaleja ja vinkkejä, opetus voi jäädä hyvin pintapuoliseksi ja ei lisää oppilaiden tasa-arvoistumista.”*

*”Olen nyt opettanut hankerahoituksen avulla vuoden varhennettua englantia. Leikillinen ja pelillinen oppiminen on motivoitunut myös epävarmoja oppijoita.”*

*”Hyvä uudistus, jossa hyödynnetään lapsen herkkyysskautta ja lisätään motivaatiota kielen oppimiseen leikin ja hauskan tekemisen kautta”*

Neljä vastaajaa nosti esille erot lasten kielten oppimisessa ja varhentamisen vaikutukset S2-oppilaiden oppimiseen. Osa vastaajista myös koki, ettei varhentaminen suoranaisesti edistä lasten kielten oppimista ja on parempi, että kielten opetus alkaisi vasta 1. vuosiluokan jälkeen. Ei ole yllättävää, että osa opettajista toi avoimessa kysymyksessä esille myös varhennetun kielten opetuksen mahdolliset haasteet, sillä 57 % vastaajista koki varhennetun kielten opetuksen haasteelliseksi oppilaiden mahdollisten erityisen tuen tarpeiden takia. Huoli opetuksessa ilmenevistä mahdollisista haasteista tuotiin esille seuraavasti:

*”Varhennus on hyvä asia, mutta olisin aloittanut sen vasta toiselta luokalta, sillä monella ekaluokkalaaisella on paljon haasteita oppia lukemaan. Toinen kieli on hiukan sotkenut lukemaan oppimista ja aiheuttanut turhautumista joillain oppilailla.”*

*”Ekaluokkalaisten erot ovat valtavat.”*

*”Riippuu pitkälti, miten varhennettu opetus toteutetaan. Uskon, sen olevan eduksi mutta pääpaino on kuitenkin suomen kielellä. Omassa luokassani on suurin osa monikielisiä lapsia, joten tämä lisää koulupäivän pituutta, koska heillä on vielä oman kielen tunnit sekä suomi toisena kielenä -tunnit.”*

*”Minusta varhennettu kieltenopetus on pääasiassa hyvä asia, mutta itse ajattelisin aloituksen olevan parempi 2.luokalla.”*

*”Alkuopetuksessa on nykyään ihan riittävästi haasteita ilman varhennettua kieltenopetustakin. Ainakin pääkaupunkiseudulla on yleistä, että n.puolet luokasta vasta harjoittelee suomen kieltä. S2-tuki ei ole riittävä. Muillakin oppilailla olisi riittävästi opittavaa perustaidoissa ja työskentelytaidoissa ilman vieraan kielen oppimista. Ihan hyvin on riittänyt, että opetus alkaa kolmosella.”*

Alla olevasta kommentista ilmenee erään vastaajan pohdinta siitä, miksi hyvin toiminutta käytäntöä kielten opettamisesta on lähdetty muuttamaan, vaikka vanhalla opetussuunnitelmalla on saavutettu hyviä tuloksia jo useiden vuosien ajan:

*”Why fix it if it ain’t broken? Opetin englantia lukiossa 15 vuotta ja taso on huikea. Myös peruskoulussa heikotkin osaavat sentään jotain, enkä näe varhentamisessa merkittävää etua.”*

Kaksi vastaaja puolestaan esitti täysin eri näkökulman kielten oppimisesta. Vastauksissaan he toivat esille lapsen herkkyykskausien merkityksen ja kokivat, että kielten opetus tulisi aloittaa jo paljon aikaisemmassa vaiheessa. Tämä ilmenee seuraavista vastauksista:

*”Minusta kieliä pitäisi opettaa jo viisivuotiaille, koska herkkyykskausi on kuuden vuoden tietämällä. Tämä on tiedetty jo 90-luvulla, mutta parempi myöhään kun ei milloinkaan.”*

*”Olen vetänyt enkkukerhoja eka- ja tokaluokkalaisille jo monta vuotta, joten tässäkin suhteessa ei ole mitään uutta auringon alla.”*

Mielenkiintoista oli, että resurssien riittävyys nousi esille viimeisen kysymyksen vastauksissa, vaikka yli puolet vastaajista koki koulunsa resurssit riittäväksi varhennetun kielten opetuksen toteuttamiseen Likert-asteikon väittämässä. Vastaajat esittivät huolen laadukkaan opetuksen toteutumisesta, koska resursseja ei heistä ole riittävästi. Vain yksi vastaaja kertoi saavansa tarpeeksi resursseja varhennetun kielten opetuksen toteuttamiseen. Myös huoli kuntien välisistä resurssieroista nousi esiin eräässä vastauksessa. Huoli resurssien riittävydestä ja resurssieroista ilmenee seuraavista vastauksista:

*”Miksi opetukseen kuluva rahaa ei ole käytetty esim. luokkakokojen pienentämiseen tai lisäopettajien palkkaamiseen? Nykyisillä resursseilla oppimisen taso on rajusti laskenut.”*

*”Valtava resurssi valuu pääosin englannin opettamiseen, kun idea olisi ollut monipuolistaa kielivalikoimaa.”*

*”Saan tilata yhteistilauksena sen materiaalin kuin mihin muuhunkin oppiaineeseen, ei ole mitään lisäresurssia. Meillä ei rajoiteta minkään materiaalin hankkimista.”*

*”Mitkä resurssit? Ei ole mitään resursseja. Ei ole oppimateriaaleja eikä koulutusta. Tällä hetkellä varhennettu englanti on käytännössä Youtubea ja monisteita. Olen vaihtamassa työpaikkaa kuntaan, jossa alkaa tutorointia varhennettuun kielten opetukseen liittyen ja käytössä on oppimateriaali JA mahdollisuus konsultoida kielten lehtoria. Luonnollisesti olen helpottunut tästä muutoksesta. On myös kyseenalaista, että joissain kunnissa resurssia on ja toisissa ei. Mielestäni tässä mentiin tämänhetkessä kunnassa perse edellä puuhun, jos saa suoran sanoa.”*

Opettajan kielitaidon merkitystä opetuksen laatuun pohti viisi vastaajaa. Erityisesti opettajan ääntäminen ja opetusmateriaalit koettiin merkitykselliseksi. Voi olla, että useampi vastaaja ei nostanut opettajan omaa kielitaitoa viimeisen kysymyksen vastauksessa esille, koska Likert-asteikolla mitattuna opettajat kokivat oman kielitaitonsa riittäväksi varhennetun kielen opettamiseksi. Alla on esitetty vastaajien pohdintoja opettajan kielitaidon merkityksestä varhennetussa kieltenopetuksessa:

*”Jos opettajalla ei ole mitään koulutusta kielten opetukseen tai motivaatiota muuten hankkia tietoja ja materiaaleja ja vinkkejä, opetus voi jäädä hyvin pintapuoliseksi ja ei lisää oppilaiden tasa-arvoistumista.”*

*”Jos varhennetun opettaja ei osaa itse ko. kieltä erinomaisesti, erityisesti ääntämistä, kielten opettajat saavat paljon korjattavaa myöhemmin...”*

*”Opettajan KIELITAITO ei ole yhtä merkittävä kuin opettajan taito opettaa oikein äänteitä sekä opettajan kielididaktinen taito.”*

*”Uskon että kun materiaalit paranevat ja opettajia koulutetaan varhennetun kielen opettamiseen, siitä on paljon hyötyä lasten tulevassa kielen oppimisessa.”*

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien asenteita ja motivaatiota sekä valmiuksia opettaa kieltä varhennetusti. Aihe on mielestämme ajankohtainen, sillä A1-kielen opetuksen uudistus astui voimaan syksyllä 2020 ja uudistuksen myötä opetus alkaa jo ensimmäisellä vuosiluokalla. Tulevina luokanopettajina koimme, ettei luokanopettajakoulutuksessa ole tarpeeksi käyty läpi tulevaa uudistusta ja sen vaikutuksia luokanopettajan työhön. Siksi halusimme selvittää jo kentällä toimivien luokanopettajien näkemyksiä varhennetusta kielenopetuksesta. Linkki kyselylomakkeeseen julkaistiin opettajien käyttämällä verkkosivulla toukokuussa 2019 ja kyselyyn vastasi yhteensä 33 opettajaa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhennettu kielenopetus koettiin yleisesti hyväksi uudistukseksi ja motivaatio opettaa kieltä varhennetusti oli korkea. Vastaajista suurin osa koki oman kielitaitonsa riittäväksi varhennetun kielen opetuksen toteuttamiseen ja motivaatio opettaa kieltä varhennetusti oli korkea. Aatteet varhennettua kielenopetusta kohtaan olivat yleisesti hyvät ja vaikka tukitoimia oli saatu rajallisesti, ei sen koettu heikentävän omia valmiuksia opettaa kieltä varhennetusti.

### 7.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tutkimuksessamme mielenkiintoinen havainto oli se, että yli puolella vastaajista ei ollut suoritettuna lisäkoulutusta kielistä. Voidaan siis olettaa, että he ovat mahdollisesti suorittaneet vain opettajankoulutuksen tarjoamat kieliopinnot ruotsista ja englannista. Tästä huolimatta suurin osa vastaajista koki oman kielitaitonsa riittävän hyväksi opettamaan kieltä varhennetusti. Motivoinnin kannalta tämä on hyvä asia, sillä oppilaiden kielen oppimisessa olisi tärkeää, että opettaja uskaltaa käyttää vierasta kieltä luokkahuoneen arkisissa tilanteissa. Näin myös oppilaat rohkaistuvat käyttämään kieltä koulussa ja koulun ulkopuolella pelkäämättä mahdollisia kielioppivirheitä. (Moilanen 2002.)

Vastaajista suurin osa koki, että varhennetulla kielen opetuksella on merkittävä vaikutus oppilaiden kielitaitojen kehittymiseen. Myös monet muut tutkijat, kuten Nygvist ja Rintala (2018) toteavat, että varhaisessa vaiheessa, etenkin lapsuuden ensimmäisinä vuosina aloitettu kielen oppiminen on tehokkaampaa, kuin myöhemmin aloitettu kielen opiskelu. Toisaalta tärkeä havainto oli myös se, että 13 % tutkimuksemme vastaajista oli

sitä mieltä, että kielen opetus tulisi edelleen aloittaa vasta kolmannella luokalla. Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia, onko suomalaisten lasten kielitaito parantunut uudistuksen myötä ajasta, jolloin A1-kielen opiskelu alkoi vasta 3. vuosiluokalla.

Tutkimukseemme vastanneista opettajista yli puolelle ei ollut tarjottu lisäkoulutusta varhennettuun kielten opetukseen, vaikka opetus- ja kulttuuriministeriö jakoi 200 000 euron suuruisen määrärahan varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutukseen. Tällä halutaan kehittää opetuksen järjestäjien pedagogista osaamista varhaisen kielen opettamisessa, parantaa täydennyskoulutuksen alueellisen saavutettavuuden toteutumista sekä tukea varsinkin niitä opetuksen järjestäjiä, jotka eivät ole olleet A1-kieltä koskevassa kärkihankkeessa. Tutkimuksessamme ne, joille täydennyskoulutusta oli tarjottu, kokivat sen hyödylliseksi. Olisi tärkeää selvittää, millaisia eroja kuntien tai koulujen järjestämässä lisäkoulutuksessa on sekä tutkia mistä mahdolliset erot voivat johtua.

Heikosta täydennyskoulutustarjonnasta huolimatta yli 90 % tutkimukseemme vastanneista opettajista oli ideoita monipuolisen oppimisympäristön toteuttamiseen ja he ovat tietoisia, millaisia opetusmenetelmiä varhennetussa kieltenopetuksessa tulisi käyttää. On positiivista, että opettajat kokevat omat tietonsa ja taitonsa riittäviksi varhennettua kielten opetusta koskien, sillä opettajan käyttämät monipuoliset opetusmenetelmät ja erilaiset tehtävät kasvattavat oppilaiden motivaatiota ja innostusta kielten opiskelua kohtaan. Myös opettajan omalla myönteisellä suhtautumisella kielten opiskeluun on suuri merkitys (Guilloteaux & Dörnyei 2008).

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä kentällä toimivien luokanopettajien asenteiden ja valmiuksien olevan pääsääntöisesti myönteisiä varhennettua kieltenopetusta kohtaan, vaikka tutkimuksemme tulokset eivät olekaan yleistettävissä koko Suomen luokanopettajia kattavaksi. Tutkimuksemme tulokset antavat viitteitä siitä, että uudistuksella on myönteisiä vaikutuksia lasten kielten oppimisen kannalta ja että opettajat kannattavat uudistusta.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia kentällä toimivien luokanopettajien asenteita ja valmiuksia sekä niissä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia muutama vuosi uudistuksen voimaantulon jälkeen verrattaessa tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Olisi mielenkiintoista selvittää, koetaanko varhennettu kieltenopetus edelleen yleisesti

hyväksi uudistukseksi vai ovatko eriävät näkemykset asiasta lisääntyneet ja jos ovat, niin minkä vuoksi. Tärkeää olisi myös tutkia opettajan oman asenteen, motivaation ja valmiuksien vaikutusta toteutuneen varhennetun kieltenopetuksen laatuun sekä oppilaiden oppimistuloksiin. Keaveneyn ja Lundbergin (2017) mukaan opettajalla on merkittävä rooli siinä, miten lapsi kieliä oppii ja opettajan omalla kielitaidolla on huomattava vaikutus opetuksen laatuun.

Opettajankoulutuslaitoksen kieliopintoja tulisi kehittää niin, että ne vastaisivat nykyistä tarvetta pedagogisesti laadukkaan varhennetun kieltenopetuksen toteuttamiseen, sillä enemmistö vastaajista koki opettajan oman kielitaustan vaikuttavan huomattavasti opetuksen tasoon. Myös Luotosen (2019) tutkimuksesta kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijat kokivat OKL:n antamat valmiudet opettaa kieltä varhennetusti riittämättömiksi ja moni opettajaopiskelija toivoi omaa erillistä kurssia kielten opettamisesta. Olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, millaiseksi opettaja kokee oman kielitaitonsa.

Varhennettua kieltenopetusta olisi tärkeää tutkia myös oppilaslähtöisestä näkökulmasta. Voitaisiin selvittää, miten tehokkaiksi oppilaat kokevat erilaiset opetusmenetelmät ja miten he parhaiten oppivat kieltä. Näin saataisiin lisää tutkimustietoa siitä, kohtaavatko oppilaiden ja opettajien näkemykset parhaista opetusmetodeista. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, mitkä asiat ja tehtävät motivoivat oppilaita eniten kielten opiskelemissä.

Tässä tutkimuksessa ei selvitetty kyselyyn vastanneiden opettajien opetuskuntaa, joten ei ole tietoa siitä, miten opettajien kokemat asenteet ja valmiudet sekä motivaatio ja saadut tukitoimet koetaan eri puolilla Suomea. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää, miten luokanopettajat ympäri Suomen kokevat valmiutensa ja asenteensa varhennettua kieltenopetusta kohtaan sekä onko esimerkiksi saaduissa tukitoimissa alueellisia eroja.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien asenteita ja valmiuksia varhennettua kieltenopetusta kohtaan. Mikäli tämä tutkimus toistettaisiin samalle tai vastaavalle tutkimusryhmälle, tulisi kyseisen tutkimuksen olla samanlainen. Tutkimuksen tulokset on esitetty todenperäisesti ja kaikki vaikuttavat asiat huomioon ottaen, eivätkä



tutkimuksen tekijät ole vaikuttaneet tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Tutkimus on toistettavissa, koska tutkimuksen tulosten analyysissa käytetyt menetelmät on esitelty kattavasti ja tuloksia käsitelty sekä tulkittu perusteellisesti. Tutkijat ovat pyrkineet jättämään omat näkökulmansa tutkimuksen tulosten tulkinnan ulkopuolelle. Tutkimustilanne oli objektiivinen tutkittavien vastatessa Webropol-kyselyyn itsenäisesti.

Avoimien väittämien luotettavuutta ja sisäistä yhteneväisyyttä arvioitiin IBM SPSS Statistics -ohjelmassa muodostetun Cronbachin alfan avulla. Samaa käsitettä mittaavista väittämistä muodostettiin summamuuttujat luotettavuuden vahvistamiseksi (Metsämuuronen 2006). Kaikista väittämistä ei kuitenkaan saatu muodostettua tilastollisesti merkitseviä summamuuttujia.

Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koko perusjoukkoa koskevaksi, koska tutkimusaineisto oli pieni ( $n=33$ ) ja lisäksi kaikki tutkimukseen vastanneet olivat naisia. Koska linkki Webropol-kyselyyn jaettiin opettajien laajalti käyttämällä verkkosivulla, ei vastausprosenttia kaikista tutkimuslinkin nähneistä opettajista tiedetä. Tämä tutkimuksen vahvuutena voidaan kuitenkin pitää sitä, että luokanopettajien asenteita ja valmiuksia A1-kielen uudistusta kohtaan ei ole aikaisemmin tutkittu. Lisäksi luotettavuuteen saattaa vaikuttaa positiivisesti se, että lomakkeeseen vastaaminen on ollut vapaaehtoista. Tutkimuksessa käytettiin niin laadullisia kuin määrällisiäkin kysymyksiä, jotta luokanopettajien asenteista ja valmiuksista saataisiin mahdollisimman kattavat tulokset.

## LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Antila, M. 2012. Sukellus CLIL-opetukseen: Etnografinen tapaustutkimus opetuksen toteutuksesta alakoulussa ja taitotasoltaan erilaisten englannin kielen osaajien kokemuksista. Tampereen yliopisto. Luokanopettajan koulutus. Pro gradu -tutkielma.

Dufva, M. 2004. Focus on beginning foreign language learning: On predicting and supporting English literacy learning in Finnish primary school. Turku: Painosalama Oy.

Euroopan neuvosto. 2003. Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Suom. Huttunen, I. & Jaakkola, H. Helsinki: WSOY.

Finlex 1998. Suomen sähköinen säädöskokoelma sekä ajantasaisten säädösten ja alkuperäisten säädösten kokoelmat.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> Viitattu 16.09.2019.

Finlex 2018a. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Viitattu 15.10.2019.

Finlex 2018b. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. 793/2018.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793#Pidp446323552>

Viitattu 15.10.2019.

Guilloteaux, M. J. & Dörnyei, Z. 2008. Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. TESOL Quarterly, 42 (1). S. 55–77. Saatavilla: <http://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi/stable/40264425>.

Viitattu 25.10.2019

Hilden, R. & Salo, O-P. 2011. Kielikasvatus tänään ja huomenna: opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOY pro.

Huhta, A., & Leontjev, D. 2019. Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Lopuuraaportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf>

Viitattu 23.2.2019.

Jyväskylä University. 2019a. Luokanopettajan kandidaattiohjelma, Jyväskylä 2017-2020.

<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma#viestinta-ja-kieliopinnot-15817>.

Viitattu 18.10.2019.

Jyväskylä University. 2019b. Luokanopettajan kandidaattiohjelma, Jyväskylä 2017-2020. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma/unit/11809>.

Viitattu 18.10.2019.

Jyväskylä University. 2019c. Luokanopettajan kandidaattiohjelma, Jyväskylä 2017-2020. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma/unit/11812>.

Viitattu 18.10.2019.

Järvinen, H-M. 2015. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.). Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Keaveney, S., Lundberg, G. 2017. Early language learning and teaching: A1-A2. Lund: Studentlitteratur AB.

Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? : äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mitä%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Viitattu 23.3.2019.

Luotonen, S. 2019. Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa vieraita kieliä alakoulussa. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Mercer, S. & Kostoulas, A. 2018. Language teacher psychology. Bristol: Blue ridge summit.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Metsävainio, J. 2013. Kielisuihkussa - Tapaustutkimus englannin kielisuihkuopetuksesta alakoulun toisella luokalla. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

Moilanen, K. 2002. Yli esteiden: Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Helsinki: Tammi.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2009. Ihmisen psykologinen kehitys. Juva: PS-Kustannus.

Nyqvist, N. & Rintala, A. 2018. Varhennettu kieltenopetus- vanhempien ja opettajien yhteistyön kehittämiseksi. Itä-Suomen yliopisto. Luokanopettajan koulutus. Pro gradu -tutkielma.

Opetushallitus. 2005. Opetushallituksen määräys 25/11/2005. Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- tai perusopetuksessa. <https://www.finlex.fi/data/normit/26301/oph250112005su.pdf>  
Viitattu 6.4.2019.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)  
Viitattu 8.9.2019.

Opetushallitus. 2018. Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – Opetushallituksessa aloitetaan A1-kielen opetussuunnitelmatyö

[https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kieltenopetus\\_alkaa\\_jatkossa\\_jo\\_ensimmaiselta\\_luokalta\\_opetushallituksessa\\_aloitetaan\\_a1-kielen\\_opetussuunnitelmatyo](https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kieltenopetus_alkaa_jatkossa_jo_ensimmaiselta_luokalta_opetushallituksessa_aloitetaan_a1-kielen_opetussuunnitelmatyo)

Viitattu 10.4.2019

Opetushallitus. 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_2014\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset\\_koskien\\_a1-kielen\\_opetusta\\_vuosiluokilla\\_1-2\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_2014_muutokset_ja_taydennykset_koskien_a1-kielen_opetusta_vuosiluokilla_1-2_1.pdf)

Viitattu 10.11.2019

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Opetus ja kulttuuriministeriö ja Suomen Kuntaliitto tiedottavat perusopetuksen vuosiluokalla 1. alkavasta A1-kielen opetuksen toimeenpanosta.

<https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/Ohjauskirje+A1-kielen+toimeenpanosta/2f69de7c-b2d3-1c0c-b50a-1cbf0eb869dd/Ohjauskirje+A1-kielen+toimeenpanosta.pdf>

Viitattu 5.4.2019

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Valtioneuvosto päätti peruskoulun tuntimäärän kasvattamisesta - kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta.

[https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta)

Viitattu 05.02.2019

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Varhennetusta kieltenopetuksesta usein kysyttyjä kysymyksiä.

<https://minedu.fi/kielen-opetuksesta-kysyttya>

Viitattu 10.4.2019

Ortega, L. 2009. Understanding second language acquisition. London: Hodder Education.

Pietilä, P. & Lintunen, P. 2015. Kuinka kieltä opitaan. Tallinna: Gaudeamus Oy.

Pietilä, P. 2015. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.). Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Rauto, E. 2003. Välikielen kehitys vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimus muutoksista insinööriopiskelijoiden englannin kieliopin hallinnassa. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A. 2006. KvaliMOT – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

[https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html)

Viitattu 25.5.2019

Saville-Troike, M. 2006. Introducing second language acquisition. New York: Cambridge University Press.

Silvén, M., Mattinen, A., Lepola, J. & Husu, J. 2013. Oppimisen ja kouluvalmiuksien tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Sundman, M. 2015. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.). Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Suomen kieltenopettajien liitto ry. 2018. Kielivalinnat. [https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilasto-tietoa\\_kielivalinnoista](https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilasto-tietoa_kielivalinnoista).

Viitattu 15.10.2019

Toom, A., Pyhältö, K. 2013. Opetus koulun arjessa: osallistavan pedagogiikan ja oppilaiden oppimisprosessin kiinnittymisen välisestä suhteesta. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Tuokko, E., Takala, S. & Koikkalainen, P. 2011. Kielitivoli. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaraaportti 2009-2010. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Tuomi, J., Sarajärvi. A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turun yliopisto. 2019a. Luokanopettajan kandidaattiohjelma, Turku, 2018-2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/7630>. Viitattu 18.10.2019.

Turun yliopisto. 2019b. Luokanopettajan kandidaattiohjelma, Turku, 2018-2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIRU2721/8179>. Viitattu 18.10.2019.

Turun yliopisto. 2019c. Luokanopettajan kandidaattiohjelma, Turku, 2018-2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIRU2741/8180>. Viitattu 18.10.2019.

Turun yliopisto. 2019d. Luokanopettajan kandidaattiohjelma, Turku, 2018-2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIEN2761/7195>. Viitattu 18.10.2019.

Turun yliopisto. 2019e. Luokanopettajan kandidaattiohjelma, Turku, 2018-2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIEN2762/8178>. Viitattu 18.10.2019.

Turun yliopisto. 2019f. Luokanopettajan kandidaattiohjelma, Turku, 2018-2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/LUOT3778/6742>. Viitattu 18.10.2019.

Turun yliopisto. 2019g. Luokanopettajan maisteriohjelma, Turku, 2018-2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIRU2721/8179> Viitattu 18.10.2019.

Veivo, O. 2015. Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.). Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

## **Opettajien asenteet ja valmiudet varhennettuun kielenopetukseen**

Tällä kyselyllä haluamme selvittää opettajien asenteita ja valmiuksia varhennettuun kielenopetukseen. Tässä tutkimuksessa varhennetulla kielenopetuksella tarkoitetaan sitä, että syksystä 2019 alkaen A1-kielen opiskelu alkaa jo ensimmäisellä luokalla kolmannen vuosiluokan sijaan. Kieltä tullaan opettamaan kaksi tuntia viikoittain vuosiluokilla 1-2. Varhennetun kielenopetuksen tehtävät, tavoitteet ja keskeiset sisältöalueet vuosiluokille 1 ja 2 valmistellaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vuoden 2019 aikana.

Vastauksia ei missään vaiheessa käsitellä niin, että yksittäiset vastaajat olisivat tunnistettavissa.

### **1. Sukupuoli**

- ☐ Nainen
- ☐ Mies
- ☐ Muu

### **2. Ikä**

- ☐ Alle 30
- ☐ 30-40
- ☐ 41-50
- ☐ 51-60
- ☐ yli 60



### 3. Opetusvuodet

- ☐ 0-5 v
- ☐ 5-15 v
- ☐ yli 15 v

### 4. Koulutus

---

### 5. Oletko suorittanut jostakin kielestä perusopinnot tai perusopinnot + aineopinnot yliopistossa?

- ☐ Kyllä, perusopinnot
- ☐ Kyllä, perusopinnot + aineopinnot
- ☐ En

### 6. Onko sinulle tarjottu mahdollisuus lisäkouluttautumiseen liittyen varhennettuun kieltenopetukseen?

- ☐ Kyllä. Millaista?
- ☐ Ei. Olisitko kaivannut?

### 7. Jos vastasit kohtaan 6 kyllä, koitko koulutuksen hyödylliseksi? Vastaa niin, että 1= en ollenkaan, 2= vain hieman, 3= en osaa sanoa, 4= joissain määrin 5= koin täysin

1                      2                      3                      4                      5

☐                      ☐                      ☐                      ☐                      ☐

---

**8. Tarjotaanko sinulle lisäresursseja varhennetun kieltenopetuksen materiaalien hankkimiseen?**

☐ Kyllä. Millaisia? \_\_\_\_\_

☐ Ei. Olisitko kaivannut? \_\_\_\_\_

**9. Alla olevat väittämät koskevat varhennettua kieltenopetusta. Vastaa seuraaviin väittämiin niin, että 1= täysin eri mieltä, 2= osittain eri mieltä, 3= ei vahvasti kumpaakaan mieltä, 4= osittain samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä. Väittämät 1-10 liittyvät opettajien asenteisiin ja väittämät 11-17 liittyvät opettajien valmiuksiin.**

1

2

3

4

5

1. Mielestäni varhennettu kieltenopetus on hyvä uudistus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Olen motivoitunut opettamaan kieltä varhennetusti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Varhennettu kieltenopetus kasvattaa merkittävästi työmäärääni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Koen, että kasvava työmäärä heikentää motivaatiani opettaa kieltä varhennetusti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Minua motivoi se, että varhennetun kielten opetuksen OPS:iin pystyi vaikuttamaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Minusta oli parempi, että A1- kielen opetus alkoi vasta kolmannella vuosiluokalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mielestäni uudistus lisää oppilaiden välistä tasa-arvoisuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Koen varhennetun kieltenopetuksen haasteelliseksi, koska osalla oppilaista voi olla erityisen tuen tarpeita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Varhennettu kieltenopetus tukee lasten kokonaisvaltaista oppimista ja kehitystä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Koen, että varhennetulla kieltenopettamisella on merkittävä vaikutus oppilaiden kielitaitojen kehittymiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Koen olevani pätevä opettamaan kieltä varhennetusti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Oma kielitaitoni riittää opettamaan kieltä varhennetusti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Koen, että opettajan oma kielitausta vaikuttaa merkittävästi opetuksen tasoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Minulla on ideoita monipuolisen oppimisympäristön toteuttamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Tiedän, millaiset opetusmenetelmät sopivat varhennettuun kieltenopettamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Olen saanut tarpeeksi tietoa varhennetusta kielten opetuksesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Koen, että kouluni resurssit riittävät varhennetun kielten opetuksen toteuttamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. Mitä mieltä olet varhennetusta kieltenopetuksesta? Muuta kommentoitavaa varhennetusta kieltenopetuksesta?**

---